This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 439661

1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

LB
675
.D65

Geſammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur ſpeciellen Didaktik.

Dritter Band.

Religionsunterricht.

Erſter Teil.

Religiöſes und Religionsunterrichtliches.

Zweiter Teil.

Zwei Worte zum Enchiridion der bibliſchen Geſchichte.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Religiöses

und

Religionsunterrichtliches.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Zweite Auflage.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1895.

Vorbemerkung.

Der vorliegende erste Teil des dritten Bandes der „Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld" enthält sieben Abhandlungen, welche sämtlich im Ev. Schulblatt erschienen sind. Wie schon der Titel „Religiöses und Religionsunterrichtliches" andeutet, teilen sie sich in zwei Gruppen, von denen die eine (Nr. 3—7) sich unmittelbar auf den Religionsunterricht bezieht, während die andere (Nr. 1 und 2) in erster Linie einer tieferen Auffassung der Heilswahrheiten dienen will.

Die unter Nr. 3 und 4 aufgeführten Abhandlungen sind aber nicht nur im Ev. Schulblatt veröffentlicht worden, sondern auch noch durch Separatabdruck einem weiteren Leserkreis zugänglich gemacht. Wiederholt war Dörpfeld aufgefordert worden, auch die übrigen nicht minder wertvollen Aufsätze aufs neue drucken zu lassen, allein anderweitige dringende Arbeiten ließen ihn nicht dazu kommen. Die Herausgabe dieser Schriften lag ihm indessen stets im Sinn, und darum beauftragte er kurz vor seinem Ende einige seiner Freunde damit.

Wir bedauern lebhaft, daß der Verfasser nicht mehr selbst diese Arbeit hat vornehmen können, denn es ist keine Frage, daß die Abhandlungen unter seiner Hand nicht nur eine wesentliche Bereicherung, sondern auch hier und da eine zeitgemäße Umarbeitung erfahren haben würden.

Wir hielten es dagegen für eine Pflicht der Pietät, die Arbeiten möglichst in ihrer ursprünglichen Gestalt zu belassen, und sind dabei fest überzeugt, daß sie auch in dieser alten Form neuen reichen Segen stiften werden.

150457

So mögen denn diese Abhandlungen aufs neue hinausgehen als ein Vermächtnis des entschlafenen Meisters. Mögen sie wiederum viele anregen zu einem ernsten Forschen in der heiligen Schrift, und vielen förderlich werden zu einer fruchtbringenden Erteilung des Unterrichtes, der nach Dörpfeld im Mittelpunkt der ganzen Schularbeit stehen soll.

Barmen, November 1894.

Die Herausgeber.

Inhalt.

Seite

I. Ein Musterbuch der Schrifterklärung für deutsche Lehrer, Ev. Schulblatt 1. Jahrgang, 1857 1

II. Der Lehrerstand und die „christlichen" Klassiker, Ev. Schlb. 4. Jahrg. 1860 11

III. Über Erzählen und Einprägen der biblischen Geschichten, Ev. Schulblatt 13. Jahrgang, 1869 29

IV. Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memoriermaterialismus, Ev. Schulblatt, 15. Jahrgang, 1871 121

V. Ein Ergänzungswort zu einem Vortrag über bibl. Geschichtsunterricht, Ev. Schulblatt, 11. Jahrgang, 1867 177

VI. Bemerkungen und Wünsche in betreff der Regulative, Ev. Schulblatt, 4. Jahrgang, 1860 188

VII. Ein Wort über Sonntagsschulen, Ev. Schulblatt, 21. Jahrgang, 1877 . 219

(Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridion zur biblischen Geschichte, Ev. Schulblatt, 9. u. 10. Jahrgang, 1865 u. 1866.)

I.

Ein Musterbuch der Schrifterklärung für deutsche Lehrer.

Wir leben im papiernen, litterarischen Zeitalter und sind fast „ein auf litterarische Existenz reduciertes Geschlecht", das von Worten und Büchern lebt und wieder Worte und Bücher produziert, hat ein namhafter Theologe (H. Thiersch) gesagt.

Es ist uns zu Mut, als ob der Mann nicht ganz unrecht hätte, besonders in Ansehung des Gebietes, wovon vor 1800 Jahren ein legitimierter Kenner bezeugt hat: „Das Reich Gottes steht nicht in Worten" — also wohl noch weniger in Papier — „sondern in der Kraft." Es klingt uns wort- und bücherreichen Leuten gar wundersam, wenn wir lesen: Abraham war ein einiger Mann (Hes. 33, 24), — ohne eine große Bibliothek und wohl ohne ein einziges Buch, — und doch eines großen Geistes (Mal. 2, 15); er ererbete die Verheißung, ward stark im Glauben und ist ein Vater der Gläubigen und Freund Gottes geheißen. Und doch spricht auch der Herr Jesus nicht: es sei denn, daß du die alten japhetischen und semitischen Kultursprachen lernest und sämtliche exegetische, kritische ꝛc. Glossatoren über Moses und die Propheten lesest, sonst kannst du das Reich Gottes nicht sehen; er sagt eben anders, wie Joh. 3 zu lesen.

Laut heil. Schrift und Erfahrung ist seit Adams Fall zu allen Zeiten in allen Ständen und Personen von Natur der centrumfliehende Zug stärker gewesen, als der centrumsuchende: bei den einen wird über dem Streben nach Gütern das höchste Gut vergessen; andere suchen Ehren bei Menschen und verlieren darum die Ehre bei Gott; die dritten suchen es sich hier so bequem und heimisch als möglich zu machen und ersticken das Sehnen nach einer ewigen Bleibstatt; die vierten haben hier behufs Aufrichtung eines Weltreichs so viel zu regieren, daß sie zum dienenden Trachten nach dem Himmelreich nicht kommen können; den fünften, die im Durst nach Wahrheit von Buch zu Buch, von Bibliothek zu Bibliothek getrieben werden, ergeht es wie den Anatomen, die mit Messer und Lupe den

menſchlichen Leib durchwühlen, um den Geiſt zu entdecken, aber bei ſolchem Suchen dem Geiſte zum Nimmerfinden den Rücken kehren; — ſie vergeſſen über dem Wahrheitſuchen, daß „der Herr Weisheit giebt und aus ſeinem Munde Erkenntnis und Verſtand kommt“, vergeſſen über den Büchern das „Buch“, welches alles Wiſſen mit dem ewigen Centrum verbinden und alſo zur lebendigen Einheit zuſammenfaſſen lehrt; und endlich die ſechſten, wir Lehrer der verſchiedenſten Art, die berufsmäßig ſich viel mit Worten und Büchern befaſſen müſſen, ſind gar ſehr der Gefahr ausgeſetzt, „Worte“ mit „Kraft“ zu verwechſeln, und dafür zu halten, daß ſie die „Kraft“ beſäßen und in andern erzeugten, während ſie nur „in Worten kramen“ und dieſe weiterſpedieren. Wohl giebt es auch eine Himmelswiſſenſchaft; aber Himmelswiſſenſchaft ohne Himmelskraft iſt Lüge!

Wem bei aufrichtiger Selbſtprüfung davon etwas klar geworden iſt, wer es an und in ſich ſpürt, daß gerade dieſe Irrtümer der „Gelehrten“ und „Lehrer“ in unſerer an Büchern und Worten überproduktiven Zeit täuſchender und kräftiger als je ſind, — der wird einer Mahnung, die uns zuruft: Zurück aus der Weite in die Enge! aus den Büchern in das „Buch“! aus den Worten in die Kraft! willig Gehör leihen. Er wird uns freudig zuſtimmen, wenn wir ſagen: Jedes Gut der Erde, jedes Forſchen ſoll geſchätzt und unverloren. ſein, das uns des Herrn Freundlichkeit in ſeinen Werken, in Natur und Geſchichte ſchmecken und ſehen lernen kann; doppelt geſegnet ſei aber der Mann, der in unſerer papiernen, litterariſchen Zeit uns wieder auf den gebahnten Weg, auf dem auch die Thoren nicht irren mögen (Jeſ. 35, 8), zu dem Urquell des Lichtes und der Kraft leiten will; doppelt willkommen ein Buch, das uns, die wir faſt verlernt haben ohne kommentariſche Brillen die heiligen Schriften zu leſen und ohne Hörapparat Gottes Stimme aus den menſchlichen Worten herauszuvernehmen, Augen und Ohren wieder ſtärken und ſchärfen kann, — das nicht über die Bibel predigen und alſo aus ihr heraus, ſondern in ſie hinein führen will, und deſſen letzte demütige Abſicht dahin geht, ſich ſelbſt entbehrlich und vergeſſen zu machen.

Wenn der geneigte Leſer in dem Geſagten etwas gefunden hat, das auch ihm zu Zeiten durch Kopf und Herz gegangen iſt, ſo wolle er auch freundlich hören auf das, was wir ſagen über das Muſterbuch der Schrifterklärung, wir meinen:

> Dr. Johann Albrecht Bengels Gnomon oder Zeiger des Neuen Teſtaments, in deutſcher Sprache von Pfarrer C. F. Werner. Mit einer Vorrede vom Prälaten Dr. v. Kapff. Verlag von W. Paulus in Stuttgart, 1853.

„Also doch wieder eine Brille?!“ ruft der eine oder andere Leser unwillkürlich aus. Ja und Nein — antworten wir. Ja, — aber es ist keine Augen schwächende; komm und siehe. — Nein, — denn es ist nur ein Gnomon, ein Zeiger.

Seitdem das Buch in unsern Händen ist, haben wir mit Sehnsucht der Gelegenheit geharrt, wo es uns vergönnt sein würde, den lieben Amtsgenossen dasselbe anzusagen. Die Gelegenheit ist da; so soll denn Bengels Gnomon unsere Bücherschau eröffnen.*)

Unser Urteil darüber haben wir uns aus eigenem Gebrauch selbständig gebildet. Wir würden es darum unbeirrt und unbefangen aussprechen, wenn auch voraussichtlich unsere Stimme einsam verhallen müßte. Wir zeugen, was wir gesehen haben. Doch wird der Leser unser Urteil noch aus anderer, gewichtigerer Zeugen Munde bestätigen hören.

Unser Zeugnis erlauben wir uns vorab mit den Worten zu geben, womit wir seinerzeit dem geschätzten Herausgeber, Pfarrer Werner, unsern Dank für seine werte Gabe ausgesprochen haben.

— — — „Eine getreue deutsche Übersetzung des berühmten Bengelschen Gnomon kann nur mit freudigem Danke von allen Bibelfreunden und Bibelforschern begrüßt werden.“

„So beginnt die Vorrede des Prälaten v. Kapff zu dem von Ihnen herausgegebenen Buche. Gestatten Sie es einem Ihnen persönlich unbekannten, im fernen Rheinlande wohnenden Bibelfreunde für sich und gewiß auch im Sinne der vielen Schriftforscher, die Gott Dank! in unsrer rheinischen evangelischen Kirche sich finden, Ihnen zu sagen, daß jenes Anfangswort ganz aus seinem Herzen gesprochen ist, Ihnen auch hiermit für Ihre Arbeit den innigsten Dank aus vollem Herzen und in bester Form schriftlich auszusprechen.“

„Ich habe, seitdem mir der Herr die Liebe zu seinem Wort ins Herz gelegt und mir das Amt gegeben, den Kleinen in seinem Reiche Gottes Tugenden zu verkündigen, eifrig nach Handleitern und Hülfsmitteln dazu mich umgesehen, und habe auch gefunden, daß wir alle Ursache haben, dem Herrn für die Handreichung zum Schriftverständnis, die wir in den Werken

*) Wir irren wohl nicht, wenn wir vermuten, daß eine gute Zahl unserer Leser den Namen Bengel nur so oben hin, wie mancher anderer Leute Namen, kennt, oder gar noch mit einer gewissen sagenhaften chiliastischen Anrüchigkeit. Wir haben dieses Orts nicht den Beruf, noch den nötigen Raum, um auseinanderzusetzen, wie wir zu den apokalyptischen Forschungen dieses Mannes stehen; müssen demnach den geneigten Leser bitten, festhalten zu wollen, daß wir es hier nicht mit dem „Apokalyptiker“ Bengel, sondern mit dem gottseligen, demütigen und dabei nüchtern-scharfsinnigen Schriftforscher überhaupt zu thun haben.

neuerer und älterer Theologen besitzen, herzlich dankbar zu sein: aber für den Haus- und Schulgebrauch — und doch auch für den Gelehrtesten noch hoch und tief genug — und für die Privat-Versammlungen der Christen behält Bengels Gnomon unbestritten den ersten Platz. Meine Gründe dafür sind diese:

„Erstlich habe ich noch keinen Schriftgelehrten gefunden, dem so fühlbar eine solche Furcht vor den Worten Gottes inne wohnte, wie Ihrem gottesfürchtigen Bengel."

„Zweitens haben wohl, soweit ich's kenne, seit den apostolischen Männern wenige Gelehrte in einer so keuschen, einfachen, der Würde des Wortes Gottes angemessenen Weise von der Wahrheit zur Gottseligkeit geredet, wie dieser gottselige, gesalbte Mann."

„Drittens. Man hört vielfach dem Manne mit dem ewigen Evangelium nachsprechen: „es ist kein Sträuchlein in der Bibel, wenn man's klopft, das nicht einen güldnen Apfel trüge:" — aber thut man ihm auch nach? klopft man auch drauf? — Das gerade hat Bengel so fleißig gethan. Darum ist er ein Schriftgelehrter, zum Himmelreich geschickt, geworden; darum hat er sich einen Reichtum des gewissen Verstandes in dem Geheimnis Gottes des Vaters und Christi Kol. 2 erworben; darum weiß er Altes und Neues aus dem guten Schatze seines Herzens hervorzulangen; darum ist er ein Gottesgelehrter, ein rechter Meister für groß und klein, Gelehrte und Laien. Wen immer von den älteren und neueren Zeugen der Wahrheit man ihm in diesen Beziehungen mit Recht an die Seite setzen möchte, so denke ich doch für mich: an wirklicher Gediegenheit, an demütiger Forschungstreue und echter Gotteskindlichkeit wird Bengel von keinem überragt."

„Eins aber kann ich dem teuren Manne fast schwer verzeihen: daß er nämlich seinen Gnomon nur für Latein lesende Gelehrte geschrieben und nicht selbst eine deutsche Ausgabe für sein deutsches Volk besorgt hat. Er war doch immer der nächste und geeignetste dafür. Die beiden deutschen Ausgaben oder vielmehr Auszüge von Michaelis und E. Bengel (Sohn) sind mir nie zu Gesicht gekommen. Die „Betrachtungen über das Neue Testament" von K. H. Rieger, der die Erklärungen des Gnomon in selbständiger Weise verarbeitet hat, sind jedoch in hiesigen Landen wohlbekannt und vielgebraucht."

„Es ist hohe Zeit, daß die evangelische Christenheit anfange, die Schätze dieses Gottesmannes sich wieder zu nutze zu machen. — Unsre Altvordern haben sie wohl gekannt und in reichem Segen benutzt. — Darum lobe und preise ich den Herrn, daß er uns den Bengel mit seinem

Zeigefinger wieder ins Land geschickt hat; möchte er nur viel gebraucht und recht gebraucht werden!“ —

Um dem Leser noch genauer die Bedeutung dieses Mannes und die Ströme lebendigen Wassers, die von ihm ausgefloſſen, zu zeigen, könnten wir mit unbestrittenen Zeugnissen erweisen, daß wohl keine Provinz in dem Königreich Jesu Christi eine solche Zahl von grundgediegenen, weit- und tiefblickenden Dienern in Kirche und Schule aufzuweisen vermag, als das gesegnete Schwabenland in der sogenannten Bengelschen Schule einst besessen hat und — dieweil sie noch reden, wiewohl sie gestorben sind — in ihren vielgebrauchten Schriften noch besitzt. Wir könnten ferner darauf verweisen, daß keine exegetische Schrift irgend eines Theologen ein solch ungetrübtes Ansehen bei allen tieferen Schriftforschern sich erworben und bewahrt hat, als Bengels Gnomon Novi Testamenti. Statt dessen wollen wir schließlich einen Umstand erwähnen, der sonst wenig beachtet zu werden pflegt, aber in unserm Blatte nicht übergangen werden darf: Bengel war ein Schulmann. Die beste Zeit seines Lebens hat er der Unterweisung der Jugend, als Präceptor in einer Klosterschule,*) gewidmet; und wenn der Gnomon im ganzen mit Recht als die reife Frucht seines gesamten reichen Lebens bezeichnet wird, so glauben wir mit ebenso viel Recht in besonderer Hinsicht ihn als den köstlichen Ertrag einer langjährigen pädagogischen Erfahrung ansehen zu dürfen. Wir scheuen uns sogar nicht zu sagen — wenn auch manchem Leser dabei ein gewisses Lächeln ankommen sollte —: Das, was den Gnomon vor allen andern Büchern dieser Art auszeichnet und zum Schul- und Privatgebrauch so besonders geeignet macht — die Einfachheit, Kürze und Präcision im Ausdruck, das keusche Vermeiden aller schönrednerischen, die seelischen Gefühle kitzelnden sogenannten „erbaulichen“ Ergüsse, das Zurücktreten und vorsichtige Zurückhalten alles Eigenen, wo es die unmittelbare Wirkung des Schriftwortes selbst irgendwie gefährden könnte — das ist, wenn man einmal neben der Triebkraft des innewohnenden Sinnes noch die Zucht menschlicher Verhältnisse annehmen will, hauptsächlich dem Einfluß des Schulklimas und der Arbeit in demselben zuzurechnen. Wir sind von der Richtigkeit dieser Behauptung um so fester überzeugt, als, wenigstens nach unserm Augenmaß, die uns zu Gesicht gekommenen, aus rein pastoraler Erfahrung hervorgegangenen Handbücher zum Schriftverständnis,

*) Württemberg hat dieser sogenannten Klosterschulen (Seminare) vier. Sie rangieren etwa mit den drei obern Klassen der Gymnasien und sind für solche Knaben bestimmt, die sich dem Studium der Theologie widmen wollen.

bei allen ſonſtigen trefflichen Eigenſchaften, dem Gnomon die vorhin hervorgehobenen Vorzüge nicht ſtreitig machen können.

Faſſen wir ſchließlich unſer Zeugnis über Bengel und ſein Buch kurz zuſammen.

Wer einen Einblick in das hat, was Wahrheit iſt im bibliſchen, d. i. im himmliſchen Sinne, weiß auch, daß ſich keine dieſer Wahrheiten ſo einfach ausſprechen läßt, daß man ſie ſo leichthin mit Frage und Antwort abmachen kann. Je tiefer eine Wahrheit liegt, deſto weniger iſt die Menſchenſprache fähig, ſie geradehin auszuſprechen, und daher iſt die Sprache Chriſti, ſeiner Apoſtel und Propheten beſonders da, wo ſie Hohes oder Tiefes offenbaren will, vorwiegend Bild, eine in Wörter gefaßte Symbolik, oder noch anders zu ſagen: ſie giebt Zeichnungen von Dingen, die der Herr auf die Erde niederbringen will. Vor dieſe Zeichnungen ſtellt ſich Bengel in ſeinem Gnomon mit dir hin, aber nicht um einen Vortrag **über** die Bilder zu halten, ſondern um dir die **Bilder ſelbſt** zu zeigen. Mit ſeinem Finger deutet er vorab da und dort auf einige Stellen hin, wo etwa unſere Lutherſche Kopie das Original nicht ganz deutlich wiedergiebt, wiſcht dann mit einem feinen Stäuber in zarter Hand leiſe den Staub ab, der im Laufe der Jahre ſich hie und da auf die Zeichnungen geſetzt und die feinern Züge etwas verdeckt hat, und ſpricht: „Nun wiſch dir die Augen aus und ſiehe! Iſt das nicht prächtig? Geht dir nicht das Herz auf? Möchteſt du nicht die himmliſchen Originalien dieſer irdiſchen Bilder ſehen?“ Jetzt brauchſt du bloß ſeinem ſichern Zeigefinger zu folgen, wie er auf das Ganze und Einzelne, auch auf die feinſten Contouren und Verzierungen deutet und ſchweigend dich mahnt: „Das merke und behalte! Lebe dich da hinein! Gehe hin und thue in der Schule bei den Kleinen, wie ich dir gethan!“

Das iſt Bengels Gnomon.

Hören wir jetzt noch zwei würdige, angeſehene Zeugen aus der Reihe der gelehrten Theologen, auf daß die Wahrheit beſtehe aus zweier oder dreier Zeugen Munde.

In der Vorrede zu dieſem deutſchen Gnomon ſagt der Prälat Dr. v. Kapff unter anderm: „Lange bildete [illegible] eines der

tiefſinnigſten Bibelerklärer eine Hauptquelle deſſen, was im vorigen und noch in dieſem Jahrhundert für das Verſtändnis der heiligen Schrift beigebracht wurde. Wie in Deutſchland, ſo in Holland, England und Dänemark wurde der Gnomon mit großem Beifall und augenſcheinlichem Segen gebraucht, und der bekannte John Wesley, der Stifter der methodiſtiſchen Partei, bekennt in der Vorrede zu ſeinen Anmerkungen zum Neuen Teſtament, er habe ſeinen Entſchluß, nur eigene Anmerkungen zu geben, ſeit ſeiner Bekanntſchaft mit dem Gnomon gänzlich geändert in der Überzeugung, daß er der Religion viel beſſer dienen werde, wenn er bloß das Werk von Bengel, den er ein großes Licht der chriſtlichen Welt nennt, überſetze, als wenn er viele Bände über das Neue Teſtament verfaſſe. Auch der geiſtreiche Philoſoph Hamann nennt den Gnomon ein Hauptbuch für tieferes Schriftverſtändnis."

„Mit dieſen Zeugniſſen des vorigen Jahrhunderts ſtimmen noch heute alle Kenner des Gnomon überein."

„Die vorliegende Überſetzung iſt treu und richtig, wenn auch nicht immer die unnachahmliche Kürze und Präciſion des lateiniſchen Ausdrucks wiedergegeben werden konnte."

„Wie für einzelne Bibelleſer von dem Gebrauch dieſes deutſchen Gnomon großer Gewinn für tieferes Schriftverſtändnis und für geſunde Erbauung zu hoffen iſt, ſo müßte es auch für gemeinſchaftliche Bibelbetrachtung im Familienkreiſe und in Erbauungsſtunden von ganz beſonderem Segen ſein, wenn Bengels kurze und treffende Bemerkungen geleſen und weiter beſprochen würden. Für letzteres wüßte ich kaum ein paſſenderes Buch als den Gnomon, da von den neueren trefflichen Erklärungen der Schrift keine ſo kurz und gedrängt iſt wie die Bengelſche, mit der in dieſer Hinſicht nur die köſtlichen Anmerkungen des tiefen Bibelforſchers v. Meyer ſich vergleichen laſſen."

Geben wir nun noch dem dritten das Wort. Der als einer der erſten Homileten der neuern Zeit bekannte Gottfried Menken, geſtorben als Paſtor in Bremen,*) ſchrieb einſt (1799) an ſeinen Jugendfreund, einen am Rhein lebenden Juriſten:

*) A. Knapp ſagt in ſeiner Charakteriſtik der ſogenannten Bengelſchen Schule, welche er mit „der tiefernſten muſikaliſchen Schule" vergleicht, „die der gewaltige Tonſetzer Sebaſtian Bach als der unerreichte Vater herrlicher Harmonien gründete" —: „Zu dieſer Auswahl von Männern" — (Pfr. Steinhofer, Kanzler Reuß, Prälat Oetinger, die Pfr. Fricker, Hahn, Storr, Burk, Hartmann, Flattich, Rieger, der Juriſt v. Moſer, der Graf v. Caſtell, der mit Lavater, Stilling und ſelbſt mit Goethe befreundete Schullehrer

„Ich habe ein paar Bücher für dich, Lieber! die ich dir ſobald, als es ſein kann, ſchicken werde. Ich möchte dir damit gern eine Freude machen und glaube auch, daß ich dieſe Abſicht erreiche, wenn du dieſe Bücher nicht ſchon beſitzeſt und in dem fortgeſetzten Gebrauch und Genuß derſelben manche köſtliche Freudenſtunde der Erbauung, der Hoffnung und des Genuſſes der himmliſchen Wahrheit haſt. Auf dieſen Fall nimmſt du dann meinen guten Willen für die That und läſſeſt dir dieſe Bücher aufs neue empfohlen ſein. Das erſte — 60 Reden über die Offenbarung Johannis von Bengel — habe ich ſchon lange für dich beſtimmt; das andere, den Gnomon, konnte ich nicht bekommen, bis ſich nun kürzlich eine Gelegenheit darbot, ein ſchönes Exemplar, das ſich aus der Bibliothek des Herrn v. Moſer herſchreibt, zu erhalten."

„Von allen menſchlichen Schriften, ſo viele mir bekannt geworden ſind, halte ich dieſe beiden Bücher bei weitem für die beſten; ſie haben bei mir einen entſchieden überwiegenden Wert vor allen andern menſchlichen Büchern; ich weiß ihnen nichts an die Seite zu ſetzen. Überhaupt unter den großen Wohlthaten Gottes in meinem Leben achte ich für eine der größten, wofür ich dem himmliſchen Vater für ewig zu inniger Dankbarkeit verpflichtet bin, die Bekanntſchaft mit Bengels Schriften. Keines Menſchen Schriften haben mir ſo viele Freude gemacht und ſo viel Nutzen gewährt, als Bengels; in keinen menſchlichen Schriften habe ich ſo viele, ſo mannigfaltige, ſo aus dem Mark der heiligen Schrift geſchöpfte, ſo reine, von allen eigenen Einfällen, von allen willkürlichen Begriffen, von allen unbibliſchen Vorſtellungen freie, lautere Wahrheit, ein ſo reiches Maß der Erkenntnis, eine ſolche, ich möchte ſagen geſalbte, von dem heiligen Geiſt gelehrte Anwendung aller Wahrheit gefunden, als in den Schriften dieſes Mannes. Keines Menſchen Schriften haben auch bei mir eine ſolche Hochachtung, eine ſolche tiefe Ehrfurcht gegen ihren Verfaſſer gewirkt, als dieſes Mannes Schriften gegen ihn in mir hervorgebracht haben. Ich habe in keinen menſchlichen Schriften eine ſolche Liebe der Wahrheit, einen ſolchen Ernſt, eine ſolche Demut, eine ſolche Freiheit von aller Oſtentation, eine ſolche Reinheit der Abſicht, eine ſolche Unterthänigkeit unter das Wort Gottes und über alles gehende Ehrfurcht vor demſelben, ein ſolches allein auf Gott gerichtetes, mit der tiefſten Furcht Gottes durchdrungenes, von der Liebe zu Gott erfülltes, für die Ehre Gottes brennendes Herz gefunden, als in den Schriften dieſes Mannes."

Israel Hartmann ꝛc.) — „gehörte in ſpäterer Zeit der große Prediger und Schriftforſcher Gottfried Menken in Bremen, der ſich, obwohl mit neuerer Bildung ſo mannhaft gerüſtet, doch willig lich und dankbar als einen Schüler Bengels bekannt hat." (Chriſtoterpe 1837, S. 333.)

„Auch habe ich es als eine Weisheit und Treue Gottes zu preisen, daß er mir die Schriften dieses seines treuen und hocherleuchteten Knechtes nicht früher hat in die Hände kommen lassen, als es geschehen ist. Wären sie mir (in der Jugendzeit) in Bremen, oder in Jena, oder auch im ersten Jahre zu Duisburg schon bekannt geworden, sie möchten schwerlich den Eindruck auf mich gemacht haben, den sie nachher auf mich machten. Wie unser ganzes Wesen, so ist auch unser **Geschmack** von Natur verderbt; er erhält von Kindheit an tausend falsche Richtungen; die Wahrheit — es sei in Person selbst oder in ihren Offenbarungen, Aufschlüssen, Ansichten, Worten, Manieren hat vor seinem Auge keine Gestalt noch Schöne; er findet das Schöne nicht schön und das Vortreffliche nicht vortrefflich, vielmehr bewundert er die Eitelkeit in ihrem Wesen. Gewiß wenn irgendwo, so bedarf der Mensch in Rücksicht seines Geschmacks einer heilenden Kur, oder vielmehr einer das Alte verschlingenden und ein Neues hervorbringenden Wiedergeburt durch die Wahrheit."

„Mein Geschmack war ehemals lange nicht gebildet und geläutert genug, um allein auf die Wahrheit zu sehen und die Schönheit eines menschlichen Vortrags vorzüglich danach zu bestimmen, wie derselbe der göttlichen Rede und dem Vortrage der auserwählten Menschen, durch welche Gott zu uns geredet hat, gleichförmig, und wie bei demselben eine Unterthänigkeit unter die heilige Schrift, eine unverletzte Ehrfurcht gegen dieselbe, und ein durch die Schrift gebildeter Geschmack, nicht nur in den Wahrheiten, Lehren und Begriffen selbst, sondern auch in der ganzen Art und Weise der Behandlung und des Vortrags wahrzunehmen ist. Ich wußte zu wenig von der Art und Weise mit göttlichen Dingen umzugehen. Und so hätte es geschehen können, daß der Geschmack, der in den „60 Reden" herrscht, und in den ich mich jetzt verliebt habe, damals meinem unseligen Geschmack ganz entgegen gewesen wäre, ich vielleicht geglaubt hätte, für mich sei dieses Buch nicht, — und ich es vielleicht irgend einem neuern Erbauungsbuche nachgesetzt hätte, sollte sich dieses auch gegen jenes verhalten haben, wie ein Kieselstein gegen einen Diamant."

„Es waren heilige Stunden — die ich nie vergessen werde — voll Freude des ewigen Lebens, als ich in Frankfurt zum erstenmal die „60 Reden" über die Offenbarung las.*) Damals fiel mir jenes Lied wieder

*) Diese „60 Reden" — nicht zu verwechseln mit der ausführlichen, gelehrten Erklärung der Offenbarung Johannis von demselben Verfasser — sind erbauliche Betrachtungen, die Bengel seiner Zeit in einer Privatversammlung von Männern und Frauen aus den verschiedensten Ständen Sonntag abends gehalten hat.

ein, woran ich ſeit meinen Jugendjahren nicht wieder gedacht hatte. Es iſt wohl wert, daß ich es dir hierher ſetze."

„Ich hab von ferne,
Herr, deinen Thron erblickt,
Und hätte gerne
Mein Herz vorausgeſchickt! u. ſ. w."

„Dieſe 60 Reden über die Offenbarung ſind mir das höchſte Ideal (das ich nirgend erreicht gefunden habe) eines chriſtlichen Erbauungsbuches. Sie ſind meinem Herzen gewiſſermaßen noch näher und teurer als der Gnomon. Wie ſehr wollte ich mich freuen, wenn auch du, mein Lieber! hohe Freude an ihnen hätteſt!"

„Was den Gnomon Neuen Teſtaments betrifft, ſo iſt er in ſeiner Art, wie die „Reden" in ihrer, das vollendetſte Werk — das Reſultat einer vieljährigen Arbeit, eines langjährigen vertrauten Umgangs mit der Schrift. Es iſt kein Werk bloß für den Theologen, ſondern für jeden Chriſten, der am Schriftforſchen Freude hat. Nur freilich — es iſt kein Alltagskommentar — und es gehört etwas dazu, um ihn brauchen zu können. Wer alles mit ſalzloſer Geſchwätzigkeit weit und breit ausgeführt ſehen will, für den iſt dieſer Gnomon kein Buch."

II.

Der Lehrerſtand und die „chriſtlichen Klaſſiker“.

Es wird je und je von verſchiedenen Seiten her den Lehrern die Beſchäftigung mit den ſog. „deutſchen Klaſſikern“ angeprieſen und um ſo dringender empfohlen, als das preußiſche Seminar-Regulativ*) dieſes Bildungsmittel nicht anerkannt hat. Ich habe gegen dieſe Empfehlung, ſofern ſie in verſtändigen Grenzen bleibt, nicht nur nichts einzuwenden, ſondern muß ſie in dieſen Grenzen anerkennen und bekräftigen. Vorderhand iſt mir jedoch näher und gewiſſermaßen auferlegt, nicht deutſche, ſondern gewiſſe ausländiſche Klaſſiker den Lehrern zu eingehendem Studium zu empfehlen. Der Leſer braucht nicht bange zu werden. Deutſche Sprache und deutſches Volkstum bleiben bei meinem Kosmopolitismus in allen Ehren. Allerdings habe ich wirkliche fremdländiſche Schriftſteller im Sinne, aber es ſind die, von denen alle Völker lernen ſollen: die Schriften der Propheten und Apoſtel in Luthers deutſcher Mundart. Wenn jemand einmal die alten griechiſchen Klaſſiker empfahl, als die echten Kirchenväter des Geſchmacks, ſo glaube ich mit noch mehr Recht die jüdiſchen Kirchenväter als die bewährten Klaſſiker des heiligen Geiſtes zu ernſtlichem Studium empfehlen zu dürfen.

Darf unter „Studium“ nur die Beſchäftigung verſtanden werden, welche ein Fachmann z. B. ein Mathematiker, ein Naturforſcher, ein Theologe u. ſ. w. ſeinem Gegenſtande widmet, ſo haben wir Lehrer, meines Erachtens, von Berufs wegen damit nichts zu thun. Meine Empfehlung des „Bibelſtudiums“, d. h. des fleißigen Bibelgebrauches, gründet ſich darum nicht auf die hohe Bedeutung und Aufgabe der eigentlichen Schriftgelehrtheit, der Theologie; ſondern auf das, was die Bibel für jeden Chriſten, und was ſie insbeſondere für den Lehrer ſein ſoll.

In unſerer Zeit, wo Gott es veranſtaltet hat, daß auch der einfachſte Chriſt eine Bibel haben und leſen kann, gehört zum rechten Chriſtenleben auch Bibelleſen.

*) Gemeint iſt das Regulativ von 1854.

„Alle Schrift, von Gott eingegeben, iſt nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Beſſerung und zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Gottesmenſch ſei vollkommen und zu allem guten Werk geſchickt.“ Wie iſt es nun denkbar, daß jemand, der die Berufung zu Gottes Herrlichkeit und Tugend von Herzen angenommen hat, nicht auch die Mittel annehmen und gebrauchen wolle, die der Berufer darreicht? Wie ſollte einer, dem einmal beim Leſen der Worte der Apoſtel und Propheten das Herz brannte, nicht immer und immer wieder den Umgang mit dieſen Menſchen Gottes aufſuchen, um durch ihre Reden ſich noch mehr erwärmen und erleuchten zu laſſen? — Gewiß iſt der Mann glücklich zu preiſen, der, wie Timotheus, von Kind auf ein fleißiger Schüler dieſer von Gott eingeſetzten Volkslehrer geweſen iſt, und nicht über verlorene Jahre oder Jahrzehnte zu ſeufzen hat.

Doch der Satz, daß zum echten Chriſtenleben in dieſer Zeit auch das Bibelleſen gehöre, darf unter evangeliſchen Lehrern und überhaupt innerhalb der Kirche, die ſich mit Nachdruck die „Bibelkirche“ nennt, anſtändigerweiſe nicht als ein erſt zu beweiſender Lehrſatz, ſondern muß als ſelbſtverſtändlicher Grundſatz behandelt werden; er kann alſo nicht Endpunkt, ſondern muß Ausgangspunkt meiner Betrachtung ſein.

Auch auf die Frage darf ich mich nicht weit einlaſſen, wie viel oder wie wenig Bibelleſen und Bibelwiſſen dazu gehöre, um ſeliglich leben und ſterben zu können. Es iſt gewiß, daß tauſend und aber tauſend Seelen mit wenig Wiſſen den einzigen Troſt im Leben und Sterben gefunden haben und in Zukunft finden werden. Es wäre troſtlos und ſchrecklich, wenn es anders wäre. Die Weisheit und Barmherzigkeit Gottes hat Mittel und Gaben auch für Notſtände, und gerade da oft die ausgeſuchteſten. Aber Not iſt Not und keine „Tugend“. Es iſt des Herrn Ruhm, „aus der Not eine Tugend machen“ zu können; aber wehe dem Schalk und faulen Knecht, der ſeinen Notſtand für „Tugend“ hält und ausgiebt. — Des reichen Gottes Wille geht auf Neugeſtaltung eines reichen Menſchenlebens, reich im Geiſte an Friede und Freude, an Weisheit und Verſtand, an Rat und Stärke, an Erkenntnis und Furcht des Herrn. Der Leib, welchen der Geiſt des Herrn aus der Gemeinde ſich bilden will, ſoll nicht nur normal und geſund ſein, er ſoll helle Augen, hörende Ohren und geſchickte Hände haben und ſoll zur göttlichen Größe wachſen. Um dieſes herrlichen Zieles willen hat der Sohn Gottes Menſchen- und Knechtsgeſtalt angenommen; dazu ſind alle dienſtbaren Geiſter der Himmel geſchäftig und die Apoſtel und Propheten als oberſte Lehrmeiſter aller Völker eingeſetzt. Wie fortgehend Sonnenſchein und Regen auf das Land herniederkommen, daß es bequemes Kraut tragen

möge dem, der es baut, ſo waltet von dem oberen Heiligtum aus ununterbrochen ein mannigfaltiger Reichtum von Lichts- und Lebenskräften über den Seelen der Menſchenkinder, daß ſie fruchtbare Pflanzen der Gerechtigkeit zu Gottes Preiſe werden möchten. Es iſt darum Gott gar wohlgefällig, wenn Chriſten ſich untereinander ſelbſt wahrnehmen mit Reizen zum Wachſen auch in der Erkenntnis Jeſu Chriſti, zum fleißigen Umgang mit denen, welche für Grundſäulen der Kirche zu achten ſind, und zum Sammeln von Öl für die nächtlichen Zeiten, wo die Schläfrigkeit auch die klugen Jungfrauen übermannen könnte.

Auch um der anklebenden Trägheit willen iſt eine kräftige Wiederholung der Vermahnung Pauli: „Wachſet zur Erkenntnis Gottes!“ — oder der des Petrus: „Wachſet in der Gnade und Erkenntnis Jeſu Chriſti!“ — zu jeder Zeit unter den Chriſten am Platze. In gewiſſen Zeiten aber, wenn ein Etwas in der Luft liegt, das auf die geiſtigen Nerven drückt und Mattigkeit und Schläfrigkeit hervorruft, wird der Zuruf zum Wachen und Wachſen für noch mehr als bloß berechtigt gelten dürfen.

Werfen wir einen Blick auf den chriſtlichen Zuſtand unſerer Heimat, der weſtlichen Provinzen, auf die Kirchenluft, von der ein jeder, wie von der atmoſphäriſchen, umgeben und beeinflußt iſt. Von den Kirchenwüſten, deren es leider auch im vielgerühmten Rheinland und Weſtfalen noch manche geben ſoll, wo das kleine und große Volk dahin gehen muß, wie die Schafe, die keinen Hirten haben, — ſei gar nicht einmal die Rede. Es ſollen vielmehr diejenigen Gegenden und Gemeinden gemeint ſein, wo der Herr ein gewecktes Volk hat, das auf die Frage: „Warum wirſt du ein Chriſt genannt?“ aus Herz und Erfahrung heraus eine beſtimmte, deutliche Antwort zu geben weiß. Um aber den vorhandenen Zuſtand zu verſtehen, muß in etwa auch ſeine Entſtehung, ſeine Geſchichte mit ins Auge gefaßt werden.

Bekanntlich hatte etwa anderthalbhundert Jahre nach der Reformation auf den Lehrſtühlen und Kanzeln der deutſchen evangeliſchen Kirche eine zwar gelehrte, aber auch ſtreitſüchtige und ſteife Orthodoxie Platz genommen. Trotz des eifrigen Streitens und ſchulgelehrten Redens in Kirchen und Hörſälen nahm in dem Volke die wahrhafte Erleuchtung immer mehr ab und die Schläfrigkeit zu. „Reine Lehre“ — „rein Sakrament“ — „feſter Bekenntnisſtand“ — das alles war da, und doch begann das Leben aus dem Kirchenleibe zu ſchwinden. Da ſandte Gott noch einmal einen friſchen Odem in die Lande. Nächſt Johannes Arnd waren es beſonders zwei erleuchtete Männer, der reformierte Jean de Labadie und der lutheriſche Philipp Jakob Spener ſamt ihren Freunden und Nachfolgern, durch

deren geſegnetes Wirken wieder ein friſcheres, innigeres chriſtliches Leben in vielen Gemeinden des ſüd- und nordweſtlichen Deutſchlands erwachte. Gegenüber einer kirchlichen Gerechtigkeit ohne Buße und einer hadernden Orthodoxie drangen dieſe lebenskräftigen Zeugen beſonders auf entſchiedene, wahrhaftige Buße und auf rechtſchaffene Früchte der Glaubensgerechtigkeit. Es entſtanden die kleineren Zuſammenkünfte der wachgewordenen Chriſten, ſei es in der Weiſe der Spenerſchen „collegia pietatis“, oder in der Weiſe der durch Laien geleiteten freien „Konventikel“; dadurch ferner die „Pietiſten“ in der lutheriſchen und die „Feinen“ in der reformierten Kirche. Wie weit auch dieſes von einzelnen Perſonen und Kreiſen ausgegangene regere chriſtliche Leben nach den verſchiedenen Seiten hin gedrungen ſein mag, ſo hat doch der ſog. „Pietismus“ nie auf den Kathedern und Kanzeln das Übergewicht erlangt, ſondern ſich vorwiegend in den ungelehrten und Laienkreiſen ausgebreitet, und die von Labadie und Spener gepflegten und angeprieſenen kleinern Erbauungsverſammlungen (Konventikel) ſind auch niemals von der Kirche in ihren Organismus aufgenommen, höchſtens hier und da geduldet, meiſtens verfolgt worden. Ohne Zweifel würde auf die Dauer der „Pietismus“ mit der gelehrten, ſteifen Orthodoxie fertig geworden ſein; oder vielmehr: er würde die kaltgewordene theologiſche Wiſſenſchaft wieder erwärmt haben und wiederum durch ernſte wiſſenſchaftliche Schriftforſchung nüchterner, edler und reiner geworden ſein. Aber ehe es dazu kommen konnte, tauchte in den Kreiſen der Gelehrten eine neue Richtung auf, der philoſophiſche und theologiſche Rationalismus, gegen den der ungelehrte „Pietismus“ zu wehr- und waffenlos und die gelehrte Orthodoxie zu herz- und glaubenslos war. Der Rationalismus erfocht gegen ſeine Gegner insgeheim und öffentlich Sieg auf Sieg. Die alten Streitfragen zwiſchen den Konfeſſionell-orthodoxen (reformierten und lutheriſchen) unter ſich und zwiſchen ihnen und den „Pietiſten“ verſtummten mehr und mehr. Es wurde ruhig in der deutſchen evangeliſchen Kirche, ſonderlich in den gelehrten Schichten; ſelbſt der alte Streit mit Rom ſchien, mit Ausnahme etwa in den Grenzdiſtrikten, abgethan. Die „Rechtgläubigen“, ſoweit ſie noch vorhanden waren, lehrten und predigten leidlich „vernünftig“; die „Pietiſten“ zogen ſich in die Stille und Einſamkeit zurück. Nach den Stürmen der erſten franzöſiſchen Revolution und der nachfolgenden Kriegsjahre iſt es in religiöſen Dingen wieder lebendig geworden. Die Not hatte beten und aufs Wort merken gelehrt. Die „Stillen im Lande“ wurden wieder laut und kamen mit ihren Miſſions- und Bibelfeſten, mit Bibel- und Traktatenkolportage, mit Diakoniſſen- und Rettungsanſtalten u. ſ. w. nach und nach bedeutend an die Öffentlichkeit; auf den Kanzeln

und in den Lehrſälen der theologiſchen Fakultäten erklang immer häufiger und immer deutlicher und voller das Wort vom Glauben. Was lange auseinander und fremd aneinander vorbeigegangen war: die Häuflein der „Pietiſten“ und die gelehrten Theologen in Pfarramt und Profeſſur fanden ſich nach und nach zu den Füßen der Apoſtel und Propheten ziemlich wieder zuſammen. So weit etwa ſind wir in unſern Tagen. — Aber eins iſt an dieſem Stande der Dinge auffallend. Wie einflußreich das Eingreifen der wieder belebten gelehrten und praktiſchen Theologie auf die Verbreitung des chriſtlichen Lebens geweſen iſt: an ſeinem von den Vätern ererbten „pietiſtiſchen“ Charakter iſt, ſoweit mein Auge reicht, nichts Weſentliches, wenigſtens nicht zum Beſſern, geändert worden; und wo etwas geändert worden iſt, wie namentlich in Norddeutſchland, da beſteht die Änderung hauptſächlich in der Hinneigung zu abgeſchloſſener Konfeſſionalität. Während in Württemberg die von Spener und Zinzendorf angeregte chriſtliche Bewegung ſchon im 18. Jahrhundert durch den ſchriftgelehrten Präceptor Bengel und ſeine Freunde zu einem verhältnismäßig geſunden bibliſchen Pietismus veredelt wurde, hat es in unſerer Gegend nicht einmal die vielgeprieſene Theologie des neunzehnten Jahrhunderts zu ſolcher veredelnden Einwirkung gebracht. Im Gegenteil ſcheint es faſt, als ob der chriſtliche Lebensſtrom in dem Maße, wie er ſich in die kirchliche Breite erweitert hat, auch deſto ſeichter geworden ſei. In auffälligem Abſtande von dem altſchwäbiſchen bibliſch-theoſophiſchen Tiefſinn und der Terſteegenſchen innigen Myſtik ſtößt man heutzutage in hieſigen Landen gar zu häufig auf eine faſt bibelflüchtige Chriſtlichkeit und einen engliſch-eilfertigen Methodismus. Die urſprüngliche Energie des alten Pietismus, die auf chriſtliches Leben drang, iſt ziemlich ſchlaff, das Wort „Heiligung“ befremdlich, ja anſtößig geworden, und von der Antipathie gegen die dürre, abſtrakte Spekulation der „Orthodoxie“ iſt nur die Apathie in Bezug auf jede tiefere bibliſche Forſchung zurückgeblieben. „Selig ſind die geiſtlich Armen,“ iſt das gebräuchliche Ruhekiſſen zu Gunſten dieſer Apathie; und eine etwaige Anmahnung zu ernſtlichem Suchen in der Schrift wird mit den Sätzen: „das Wiſſen blähet auf“, und: „die Salbung lehret alles“, ein für allemal abgefertigt. Wer wenig oder auch viel in den chriſtlich angeregten Kreiſen Rheinlands und Weſtfalens umhergekommen iſt, wird dieſem Urteil, wie ich meine, beiſtimmen müſſen. Da, wo dieſe nebelige Kirchenluft in beſonderem Maße ſich verdichtet hat, gehört für jeden Chriſten, wes Standes er auch ſei, eine nicht geringe innere Anſtrengung dazu, um aller Schwüle zum Trotz munteren Auges und friſchen Herzens zu bleiben.

Es iſt übrigens keineswegs meine Meinung, den Lehrerſtand vor dem

Umgang mit „pietiſtiſch“ gerichteten einfachen Chriſten zu warnen; im Gegenteil iſt mein Rat der, den ich ſelbſt vor ca. 15 Jahren durch Schleiermacher erhalten: der Lehrer ſchließe ſich an lebenswarme Chriſtenleute, wo er ſie findet, und welcher Art ſie ſonſt ſeien, enge, möglichſt enge an, damit er von ihrer Lebenswärme möglichſt viel mitbekomme; aber er laſſe ſich nicht verleiten, ihre etwaige Bibelflüchtigkeit und Denkſcheu für Tugenden anzuſehen.

Nicht minder ſcheint mir eine zweite Schwäche des kirchlichen Lebens auf ein ernſteres Bibelſtudium, als das geeignetſte Heilmittel dagegen, hinzuweiſen. Es iſt die Schwäche, welche hienieden allemal einzutreten pflegt, wo das geiſtliche Lebensgebiet, die Kirche, äußerlich zu guter Ordnung und Geſchloſſenheit gelangt, wo man die „reine Lehre“ durch Bekenntnis, Katechismus und Geſangbuch wider alle Gefahr geſichert zu haben glaubt. Einmal ſchleicht ſich nun leicht die Täuſchung ein, man lehre recht, d. h. doch auch: verſtändlich und eindringlich, wenn man die ſog. „reine Lehre“ makellos weiter ſpediere. Eine gefährliche Täuſchung. Jeder Lehrſatz, wie er in einer Bekenntnisſchrift, in einem Katechismus wohlformuliert auftritt, iſt das Reſultat einer längeren oder kürzeren Gedanken- und Erfahrungsreihe. Ohne dieſe Unterlage von Gedanken und Erfahrungen läßt ſich der oberſte Satz ſeinem ganzen Inhalte nach nicht faſſen. Der Schulſtand wird freilich nicht leicht jener Täuſchung verfallen; er weiß zu gut, daß zum rechten Lehren auch verſtändlich Lehren gehört, und daß das Verſtändlich-lehren eine ſchwere Sache iſt. Ein Hauptteil der Übungen und Verhandlungen in den Lehrerkonferenzen und der Beſprechungen in den Schulblättern iſt dieſer ſchweren Kunſt gewidmet. Anders ſcheint es in den paſtoralen Kreiſen angeſehen zu werden. Ich ſage, es ſcheint ſo. Wenn man nämlich alte und neue Jahrgänge der verſchiedenſten kirchlichen Zeitſchriften durchblättert, ſo erſtaunt man, wie ſelten darin von der rechten Weiſe zu predigen und zu unterrichten die Rede iſt. Auch ſind mir keine Paſtoralkonferenzen bekannt geworden, wo praktiſche Katechiſationsübungen getrieben werden. Die Lehrer, welche das äußere Lehrgeſchick nicht leicht unterſchätzen, ſind dagegen der Gefahr ausgeſetzt, zu überſehen oder zu vergeſſen, daß zum rechten verſtändlichen Lehren einer Sache vor allen Dingen auch eigenes rechtes Verſtändnis der Sache ſelbſt gehört. So wenig der Pfarrer ſchon ein guter Lehrer für groß und klein iſt, der in der Bibel wohl bewandert iſt und ſeine Dogmatik ſicher inne hat; ebenſowenig iſt der Lehrer hinreichend für den Religionsunterricht gerüſtet, der ſeine bibliſche Geſchichte ſicher zu erzählen und regelrecht abzufragen verſteht. Der Religionsunterricht der Schule würde einen bedeutenden Ruck vorwärts thun können, wenn die Lehrer überall an den

Pfarrern nicht bloß ein Vorbild hinsichtlich der religiösen Einsicht, sondern auch in Ansehung des rechten, verständlichen Lehrens hätten. Auf diese Förderung von außen dürfen aber die Lehrer nicht warten, sondern müssen es sich angelegen sein lassen, da, wo es *ihnen* besonders fehlt, im *gründlichen Schriftverständnis* nämlich, durch eigenen Fleiß nachzuhelfen.

Zu der *vorhin genannten* Täuschung, wonach man in der „reinen" Lehre schon das verständlich Lehren miteinbegriffen wähnt, kann noch eine *zweite*, viel *schlimmere* sich gesellen. Sie stammt aus einem Vergessen oder Übersehen einer großen *Thatsache in der Geschichte des Reiches Gottes*. Die heilige Schrift übergiebt uns die Lehre vom Himmel als ein *geoffenbartes* **Geheimnis**. Das Geheimnis Gottes ist geoffenbart und bleibt nichtsdestoweniger in gewissem Maße ein Mysterium. Es ist entschleiert, so daß es gesehen werden kann, und doch wieder so verhüllt, daß es *auch nicht* verstanden oder *mißverstanden* werden kann. Auch dieses „Hüllen", dieses Verbergen gehört zur Ehre Gottes, wie die Weisheit sagt (Spr. 25, 2): „Es ist Gottes Ehre, eine Sache verbergen, aber der Könige Ehre ist's, sie erforschen."*) Es ist uns geläufig, daß es Gottes Ehre ist, ein Mysterium zu *offenbaren*; wie aber hängt das *Verbergen* mit Gottes Ehre und wie hängt es mit unserm *Heile* zusammen?

Auf diese letztern Fragen, wie wichtig sie sind, kann hier nicht näher eingegangen werden. Es handelt sich hier um die *Thatsache*, daß die heiligen Schriften die Lehre vom Himmelreich als ein geoffenbartes Geheimnis darbieten, oder daß Gottes Werke und Worte offenbar und doch verhüllt sind; und um den *Irrtum*, welcher diese Thatsache *übersieht*.

Vorab sei noch gestattet, dieses durch die ganze heilige Schrift hindurchgehende Offenbaren und Verhüllen an einigen Beispielen zu veranschaulichen.

1. Die prophetischen Weissagungen des Alten Testamentes sind fast alle, und zumal für die damaligen Hörer, rätselhaft dunkel.

2. Israels Kultus war ein *Schattenbild* zukünftiger Dinge, und dazu hat es der Geist, soweit wir lesen, nicht einmal gedeutet; die Christen, die doch den Körper dieser Silhouetten einigermaßen kennen, stehen vor dem *Ganzen* der alttestamentlichen Opfer und Ceremonien auch noch wie vor einem großen Rätsel.

3. Als Jesus geboren ward, entstand eine große Bewegung im Himmel und auf Erden. Gabriel — Zacharias' Stummwerden und das

*) Von diesen „Königen" redet auch der Titel der Schrift: „*Die Weisheit Salomonis in Hiskias-Tagen. Ein Büchlein für alle, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen.* Populäre Schriftauslegung von Dr. R. Stier." Barmen, bei W. Langewiesche 1849.

Wunder in seiner Familie — die Menge der himmlischen Heerscharen bei Bethlehem — die Erzählung der Hirten — Simeon, Hanna — die Weisen aus dem Morgenlande — der Kindermord, ein Ereignis, das bei den Schwerbetroffenen im schmerzlichsten Andenken bleiben mußte — das war doch des Aufmerksammachens genug. Dann aber plötzlich eine Stille — 30 Jahre lang. Eine Generation war bereits abgetreten; doch konnten die Geschichten in und um Bethlehem nicht ganz vergessen sein. Aber nicht in Bethlehem tritt der Herr zuerst öffentlich auf, sondern in Galiläa. Dort, wo nach der spätern Versicherung der Schriftgelehrten kein Prophet auftreten werde, und in dem Orte, aus dem nach der Meinung eines echten Israeliten nichts Gutes kommen könnte, war Jesus auch aufgewachsen. Und während seines öffentlichen Wirkens scheint er nie nach Bethlehem gekommen zu sein, nie hat er sich als einen Bethlehemiten bezeugt und auf die Vorgänge bei seiner Geburt sich berufen, obwohl er wohl wissen konnte, daß seine schriftgelehrten Gegner seine scheinbare Herkunft aus Nazareth als Argument gegen ihn benutzten.

4. In Kapernaum thut er viele Zeichen, in Nazareth dagegen, wo es am nötigsten schien, keine.

5. Wo er kann, nimmt er die zu Heilenden besonders; sagt dann noch: „Gehe hin und sage es niemand." Auch den drei Jüngern, die auf dem Berge der Verklärung waren, verbietet er, das Gesehene vor seiner Auferstehung zu erzählen.

6. Die Reden des Herrn haben neben unnachahmlicher Deutlichkeit wiederum auch viel, sehr viel Rätselhaftes, daher selbst die Jünger ihn manchmal nicht verstanden, und andere sagten: „Das ist eine harte Rede; wer kann sie hören?"

7. Das Gleichnis vom Säemann scheint überaus einfach und verständlich; und ohne Zweifel würde alles Volk, wenn er gefragt hätte: habt ihr's verstanden? — kräftig geantwortet haben: Jawohl, Herr. Und doch sprechen die Jünger, die es gewiß am besten verstehen konnten: Herr, deute uns dies Gleichnis. Der Meister freut sich dieses forschenden, königlichen Geistes in seinen Jüngern und willfahrt gern und spricht: Euch ist es gegeben, das Geheimnis des Himmelreiches zu vernehmen, den andern ist es nicht gegegben. Ich rede mit ihnen durch Gleichnisse, daß sie es nicht sehen, ob sie es gleich sehen u. s. w.

8. Die rätselhafte Verhüllung der Person des Herrn beschreibt ganz unvergleichlich und bis aufs Pünktlein genau Jesaias Kap. 53. „Wem wird der Arm des Herrn geoffenbaret? — Er schießt auf wie u. s. w. — —: Darum haben wir ihn nichts geachtet." — Er mußte am letzten Ende der Verachtetste und Unwerteste sein, der als ein Über-

treter des ältesten Gebotes, als ein Gotteslästerer und Aufrührer, von geistlicher und weltlicher Behörde verurteilt, den Fluchtod am Galgen sterben mußte, und am Kreuz auf die Frage: Bist du Gottes Sohn, so steige herab — nicht einmal eine Antwort hatte.

9. Der Auferstandene zeigte sich nur denen, die ihn auch in der Verhüllung gekannt und geliebt hatten; — die blinden Verächter seiner Person in der Niedrigkeit haben von seiner Herrlichkeit nichts gesehen und sind in guter Sicherheit bei der Rede geblieben: die Jünger hätten den Leichnam gestohlen.

10. Auch die letzte Offenbarung des Herrn, die an seinen Knecht Johannes, ist so höchst rätselhaft, daß es nicht zu verwundern ist, wenn Millionen Christen trotz der Anfangsworte (Kap. 1, 3): „Selig, der da lieset und die da hören und behalten die Worte dieser Weissagung" — dennoch sprechen: Das ist eine harte Rede, wer kann sie hören?

Summa also: wir haben es in der heiligen Schrift mit einem Geheimnis Gottes zu thun, das zwar geoffenbaret und doch wieder mit Absicht verborgen, verhüllet ist. Wie diese Weise, nach welcher Gott der Herr die Menschen lehret, mit seiner Ehre und mit unserm Heil zusammenhängt, muß, wie bereits bemerkt, hier unerörtert bleiben. Aber was für unerbittliche Folgerungen für den, welcher diese göttliche Lehrmethode sehen und gläubig anerkennen kann, sich ergeben, sollte billig hier zur Sprache kommen. Leider muß ich — freilich aus andern Gründen — für einstweilen auch davon Abstand nehmen. Sollte alles rund herausgesagt werden, was mir aus dem gedachten Princip der göttlichen Lehrweisheit folgt, so würde ich wahrscheinlich den einen und andern zur Rechten und Linken etwas unsanft vor den Kopf stoßen. Das thäte dann den guten Leuten weh, und nützte mutmaßlich doch nicht viel. Statt dessen lasse sich der geehrte Leser, wenn er will, den guten Rat gefallen, fleißig bei den Aposteln und Propheten in die Schule zu gehen, damit die geoffenbarten Mysterien ihm nicht unverständliche Mirakel bleiben, und er kraft solcher Einsicht auch immer besser lerne, nicht unverständlich zu lehren, wo verständlich gelehrt werden kann, und nicht mit inhaltsschweren Gottesworten zu spielen, wie die Kinder mit Goldstücken, deren Wert sie nicht kennen. Wenn dann auf diesem Schulwege sich ihm je zuweilen die Überzeugung aufdrängt, daß er verdiene, für bisherige Fehlgriffe vor den Kopf gestoßen zu werden, so möge er in Gottes Namen die Exekution selbst vornehmen; von eigener Hand ist sie ihm ohne Zweifel heilsamer als von fremder.

Aus der Zusammenfassung alles Vorhingesagten ergiebt sich im Blick auf den dermaligen Zustand des evangelischen Volkes, wie er mir sich

darſtellt, das Reſultat: Es iſt hohe Zeit, daß endlich in der vielgerühmten „Bibelkirche“ auch von ſeiten der Laien mit dem Bibelforſchen, d. h. mit der demütigen, jüngerhaften Erforſchung der Geheimniſſe der Gottſeligkeit mehr Ernſt gemacht werde, wenigſtens von denjenigen, welche wiſſen, was die Berufung zu einem königlichen Prieſtertum zu bedeuten hat.*)

In ſpecieller Abſicht auf den Lehrerſtand als ſolchen giebt es nach meiner Anſchauung noch eine ganze Reihe von Gründen, die ihm einen fleißigen Umgang mit den echten jüdiſchen oder wenn man lieber will: echten chriſtlichen Klaſſikern mit beſonderer Dringlichkeit nahe legen.

Der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte ſamt dem, was damit zuſammenhängt, d. h. die Unterweiſung über die großen Thaten Gottes zur Erlöſung und Beſeligung der Menſchen, bildet den Mittelpunkt ſeiner amtlichen Lehrerthätigkeit. In dieſem Centralgebiet ſollte er alſo vor allem heimiſch und bewandert ſein. Auch die neue preußiſche Schulgeſetzgebung betont dies bekanntlich und mit Recht. Ich kann aber nicht umhin, ganz unbefangen zu behaupten, daß durchweg die Lehrer auf keinem Unterrichtsgebiet weniger durchgebildet ſind, als gerade auf dieſem.

Über dieſe Behauptung werden vielleicht manche Kollegen etwas ſtutzig, wohl gar knurrig und ungehalten werden. Nichtsdeſtoweniger

---

*) Jüngſt erzählte jemand: Ich hörte einmal einen vielgerühmten Kanzelredner über den Bibelgebrauch predigen. Im erſten Teil der Rede hieß es etwa ſo: Gott Lob, wir leben in der Bibelkirche, in der Kirche, die auf Gottes Wort ruhet, die es frei giebt und jedem den Weg zum Schöpfen aus dieſem Heilsbrunnen zeigt. Leider benutzen die meiſten evangeliſchen Chriſten dieſes Recht und Vorrecht vor den römiſchen gar zu wenig. Sie halten ſich an allerlei abgeleitete Bäche, an Erbauungsſchriften, Traktate u. ſ. w. Daher ſo wenig Salz und Kern in unſern Gemeinden, ſo wenig vollſaftiges, wahrhaft erleuchtetes chriſtliches Leben in den Chriſten. Darum leſet und forſchet in der Schrift. — Aber — hieß es im zweiten Teil —, forſchet demütig und mit ſtetigem Hinblick auf die Bekenntniſſe unſerer Kirche. Der einzelne irret mit ſeinem Verſtande tauſendmal, wenn er ſich nicht durch die Kirche weiſen läßt. Zumal das bloße Verſtandesforſchen iſt ein unſeliges Ding; daraus kommt Hochmut, Selbſtgerechtigkeit, das Überſehen des einen, was not thut, und allerlei verdammliche Irrlehre. Das bloße Wiſſen blähet immer auf u. ſ. w. u. ſ. w. — Der Erzähler aber fügte hinzu: Ich bin überzeugt, daß faſt ſämtliche Zuhörer aus der Kirche gegangen ſind mit dem befeſtigten Gedanken: wir laſſen das Bibelforſchen hübſch bleiben; es iſt ein gefährlich Ding. Wer ſich in Gefahr begiebt, kommt darin um. Wir fühlen uns ſolcher Gefahr gegenüber nicht ſtark genug. Das Forſchen in der Bibel überlaſſen wir billig den Paſtoren. Wenn die etwas anderes oder Beſſeres finden, als man bisher gelehrt hat, ſo werden ſie es uns ja kund thun. Die Bekenntnisſchriften ruhen auf der Bibel, die Paſtoren predigen nach den Bekenntnisſchriften, wir halten uns zu den Paſtoren und ſo bleiben wir doch in der am ſicherſten ſeligmachenden Bibelkirche.

muß ich bei meiner Behauptung ſtehen bleiben, und berufe mich ganz objektiv auf die Konferenzen und Bibliotheken der Lehrer. Die Einrichtung der Konferenzen iſt von jeher als ein ziemlich richtiger Maßſtab für die Art der Fortbildung der Lehrer angeſehen worden. Wo ſind nun die Lehrergeſellſchaften — die freien, nicht die amtlichen — in denen die Ausrüſtung für den Religionsunterricht die erſte oder überhaupt eine Sorge iſt? Wohl ſind mir freie Lehrerkonferenzen bekannt, wo dies der Fall iſt, z. B. die Mörſiſche, in der nun ſeit mehr als 60 Jahren die Beſprechung des Sonntags-Evangeliums oder anderer Schriftabſchnitte der erſte Gegenſtand der Tagesordnung war. Aber die Mehrzahl der Lehrer-Konferenzen macht ſich mit religiöſen Dingen ſo wenig als möglich zu ſchaffen. Und wenn man ſich doch mit Religionsunterricht befaßt, ſo handelt es ſich eben nur um das äußere Lehrgeſchick; das eigentliche Verſtändnis der Sache, meint man, komme von ſelbſt. Ich kenne auch eine große, von einem Geiſtlichen geleitete Konferenz, wo der von einem Lehrer eingebrachte Antrag auf Beſprechung eines Bibelabſchnittes mit übermächtigen Majoritätskräften entſchieden abgeworfen wurde. — Meines Erachtens zeugt der Zuſtand der Konferenzen ſchon deutlich genug; doch mögen die Bibliotheken der Lehrer auch noch mit ihrem Zeugnis auftreten. (Von den Lehrern, welche ſich um die Litteratur nicht bekümmern, oder armutshalber ſich nicht bekümmern können, iſt ſelbſtverſtändlich abzuſehen.) Wie viele der Lehrerbibliotheken, die in Hinſicht auf Naturwiſſenſchaft, Landwirtſchaft, Muſik u. ſ. w. mit gutem Alten und Neuen an Büchern oder Zeitſchriften verſehen ſind, — wogegen an ſich nichts einzuwenden iſt — dürfen auch die theologiſche Abteilung mit Ehren ſehen laſſen? — Nach meiner Erfahrung muß ich dabei bleiben: Es giebt glücklicherweiſe noch viele ſtrebſame Lehrer, die ſich ihre Fortbildung in Naturkunde, Landwirtſchaft, in Muſik und Sprachen ernſtlich angelegen ſein laſſen, aber derer, welche auch auf dem Centralgebiet ihrer Berufsarbeit mit gleichem Fleiße zur eigenen Fortbildung gearbeitet haben, giebt es nicht viele. Meiſtens begnügt man ſich mit dem häufig nicht zu reichen Seminar-Erwerb und mit dem, was die Handbücher für den Notbehelf darbieten.

Dringlicher noch muß die Mahnung zu fleißigem Bibelgebrauch an den deutſchen Volksſchullehrerſtand ergehen, wenn man ſeinen Beruf noch etwas weiter faßt, als er in der Berufsurkunde und auf dem Schulſtundenplan verzeichnet iſt. Unſere evangeliſche Kirche nennt ſich der römiſchen gegenüber mit gutem Recht eine Bibelkirche; aber es fehlt noch viel daran, daß die deutſche Volksbildung nach allem Vermögen im bibliſchen Boden wurzele. Dafür ſind Vorbedingungen nötig, die zur

Zeit noch fehlen. Durch die beste Predigt, samt „Bibelstunden", Konfirmanden- und Schulunterricht und Hausandacht kann wohl im besten Falle ein christlich-gesinntes Volk herangezogen werden, aber noch kein eigentlich biblisch-gebildetes Volk, — so wenig als ein christlich-gesinnter, gebildeter Laie schon ein Theologe ist. Dazu würde erforderlich sein, daß der deutsche gemeine Mann — d. h. ein gewisser Kern dieser Volksschicht — mit viel mehr Fleiß und Geschick seine Bibel gebrauche und durchforsche, als dies zur Zeit noch geschieht. Dazu würde auch erforderlich sein, daß der Lehrerstand, welcher dieser socialen Schicht des Volks zu dienen hat, selbst erst an sich vollaus darstelle, welche deutsche Volksbildung innerhalb der Muttersprache auf biblischem Boden möglich ist. Ein deutscher Naturforscher (Roßmäßler) hat eine seiner populären Schriften „den deutschen Volksschullehrern" gewidmet. Die Widmungsanrede beginnt: „Zu gleichem Streben mit Euch verbrüdert, Bildung und Wissen zu verbreiten, fußen wir gemeinsam auf einem unerschütterlich festen Boden: auf der uns überall umgebenden sichtbaren Natur. Losgerissen von diesem Boden ist unser Streben erfolglos, unsere Kraft vernichtet." Es ist mir nicht zweifelhaft, daß der Lehrer, wie überhaupt jeder gebildete Mann mit den Werken Gottes in der ihn umgebenden heimatlichen Natur in gebührlichem Maße vertraut sein soll, und daß er auch ohne große Mühe viel vertrauter damit sein könnte, als es dermalen gemeinhin der Fall ist. Für den, welcher aber noch eine höhere, inhaltreichere, und beseligendere Gottesoffenbarung kennt als die in den Werken der Schöpfung, kann es auch nicht zweifelhaft sein, daß eben jene höhere und reichere das Centralgebiet des Bodens ist, auf den eine gesunde, normalgerichtete Volks- und gelehrte Bildung zu fußen hat. Zur Zeit hat die Lehrerbildung ein ziemlich mageres und dazu schiefes Gesicht; gegen die Magerkeit ist kein Rat, solange der Staat zu arm ist, um die erforderlichen Bildungsanstalten zu beschaffen. Die Schiefheit ist zumeist eigene Schuld der Lehrer, indem sie in ihrer Fortbildung die theologische Abteilung des Wissensgebietes zu sehr vernachlässigt haben. Ein anderer Teil der Schuld fällt allerdings den gelehrten Theologen zu. Während die Vertreter fast aller andern Wissenschaften, besonders der Naturkunde, mit Fleiß darauf bedacht sind, die Schätze ihres Gebietes auch den Nicht-Fachleuten zugänglich zu machen, ist von seiten der Theologen in diesem Betracht noch sehr wenig geschehen. Es giebt zwar der theologischen Schriften viele, die mit Vorteil auch von Lehrern gelesen werden können; aber sie sind nicht eigens auf diesen Gebrauch berechnet. Daß hier wirklich etwas fehlt, bezeugt der gänzliche Mangel einer für die Kreise der Nicht-Theologen bestimmten

theologiſchen Zeitſchrift. (Die gewöhnlichen kirchlichen Blätter wird niemand hierher rechnen.) Erſt wenn eine ſolche Zeitſchrift vorhanden iſt, wird auch die vorhandene Bücherlitteratur dieſer Art ihr Publikum finden. Die Naturwiſſenſchaft, und namentlich die materialiſtiſche, hat der Theologie in dieſer Hinſicht einen großen Vorſprung abgewonnen. Die gebildeten Stände würden nicht ſo maſſenweiſe der Kirche den Rücken kehren, wenn die Theologie auf deren Bedürfnis mehr Bedacht genommen hätte.*) Die Lehrer werden aber wohlthun, mit ihrem Bibelſtudium auf ein hülfreiches Entgegenkommen der gelehrten Theologen nicht zu warten und die Klaſſiker ſelbſt, nicht die Kommentare, als Hauptſache anzuſehen.

Es ſind noch mehrere und zwar recht kräftige Gründe anzuführen, die dem Lehrerſtande anraten, um einen „Reichtum gewiſſen Verſtandes“ in göttlichen Dingen ſich zu bemühen; es ſei aber an den beiden angeführten genug. Zur Abwehr eines möglichen Mißverſtändniſſes nur noch die Erinnerung, daß die vorſtehende Empfehlung eines ernſtlichen Bibelſtudiums ſich nur auf die Natur des Gegenſtandes und die Bedeutung des Lehrerberufes gründet. Es ſoll hier keineswegs von einer ſogenannten Lieblingsbeſchäftigung die Rede ſein. Ein Lieblingsfach mag jemand wählen, wo er will; das geht uns hier nicht an. In dieſem Sinne kann der eine ſich mit beſonderem Fleiße auch auf beſondere theologiſche Disciplinen werfen, z. B. auf Kirchengeſchichte, Dogmatik, Hymnologie u. ſ. w., wohin aber andere nicht Luſt haben, ihm zu folgen. Alſo: Schriftforſchung, nicht in dem Sinne eines Lieblingsfaches für einzelne, ſondern als Berufsſtudium für alle iſt gemeint.

Es bliebe nun noch übrig, die Frage näher zu erwägen, auf welche Weiſe im Lehrerſtande eine ernſtere Beſchäftigung mit der heiligen Schrift am beſten angeregt und ausgeführt werden könne.

Einſtweilen ſoll hier nur ein Mittel empfohlen werden, aber eins, das auf andern Gebieten ſchon ſeit langem Bedeutendes geleiſtet hat; ich meine die Vereinigung, alſo: Bibelkonferenzen. Die Vereinigung

---

*) Ein Mann, der dieſes Bedürfnis längſt erkannt und ihm nach Kräften entgegen zu kommen geſucht hat, darf hier doch nicht unerwähnt bleiben: Dr. R. Stier, ſeit kurzem Oberpfarrer und Superintendent in Luthers Geburtsort. Unter ſeinen zahlreichen Schriften iſt in der beſprochenen Hinſicht beſonders hervorzuheben die für „Gebildete“ berechnete Ausgabe ſeiner „Reden Jeſu“ unter dem Titel: „Worte des Worts“. Barmen, bei Langewieſche 1859. 3 Teile. 18,75 M.

Auch iſt dem oben beklagten Mangel einer Zeitſchrift inzwiſchen abgeholfen durch die „chriſtliche Welt“, die ſchon im 8. Jahrgange beſteht und deren Erſcheinen Dörpfeld mit Freuden begrüßt hat. D. H.

kommt dem, woran es dem Einzelnen in der Isolierung gebrechen könnte, hülfreich entgegen. Dem Entschlusse, sich ernstlich mit dem Studium der heiligen Schriften zu befassen, kommt ein Verein dadurch entgegen, daß eben andere sich auch dazu entschließen. Der Fleiß wird zunächst nur für die halbmonatlichen oder monatlichen regelmäßigen Zusammenkünfte in Anspruch genommen; die Ausdauer kräftigt sich durch das Gefühl, daß man wirklich weiter komme, und durch die gegenseitige Anregung; die Zeit für solche zwei- oder vierwöchentlichen Konferenzen können glücklicherweise die Lehrer in der Regel auch finden; und was die Anleitung anbelangt, so kommt ihnen einerseits der frühere Seminarunterricht, falls er rechter Art gewesen ist, zu gut, und dann hat auch wohl jeder irgend ein litterarisches Hülfsmittel, das er zu Rate ziehen kann. So können die kleinen Bibelkonferenzen — ich betone das „kleine" — unter Gottes Segen kleine geistliche Herde werden, die zusammengetragenen einzelnen Kohlen, sofern sie schon einigermaßen brennen, durch das Nahekommen sich noch mehr entzünden und zu einer wärmenden und leuchtenden Flamme auflodern, wenn der Geist des Herrn hineinbläst.

Der geehrte Leser wolle meine warme Empfehlung der Bibelkonferenzen gütigst nicht so auffassen, wie wenn es sich um die Anpreisung eines, in der Studierstube ausgedachten, erst zu versuchenden Projektes handele. Was er über diese Weise gemeinsamer Schriftforschung hier zu lesen bekommt, beruht auf wirklicher, mehrjähriger Erfahrung. Im bergischen Lande — in den Kreisen Elberfeld, Lennep und Solingen — bestehen solche Lehrer-„Bibelgesellschaften" und bestehen seit 5 Jahren mit stetig wachsendem innerem und äußerem Erfolge und Segen. Sie haben freilich mit kleinem Anfange begonnen und vermöge ihrer Natur, die das Gelärm nicht verträgt, stille und langsam wachsen müssen. Vor etwa 5 Jahren vereinigten sich zuerst drei befreundete Kollegen zu einer halbmonatlichen Zusammenkunft, die nur der Betrachtung und Durchsprechung eines biblischen Buches gewidmet sein sollte. Aus diesem kleinen Kollegium sind im Laufe der Zeit sechs verschiedene Konferenzen von je 8—15 Mitgliedern geworden. Einige derselben treten alle 14 Tage, andere, wo die Teilnehmer weit auseinander wohnen, alle 4 Wochen zusammen. In allen wird irgend ein neutestamentliches Buch, meistens ein apostolischer Brief, durchgesprochen. Statuten, äußere Ordnungen u. dgl. sind bisher nicht nötig gewesen. Wo Gottes Wort und Geist waltet, da ist in solchen Kreisen Ordnung und Freiheit möglich, ohne äußere Satzung. Die Teilnehmer bilden mithin nicht eigentlich einen Verein und sind doch wohl vereint. Jeder mag kommen und wieder gehen, wie es ihm gefällt. Der Einzelne hat kein anderes Bekenntnis abzulegen als das, was seine that-

ſächliche Beteiligung bekundet, daß er nämlich von den Apoſteln und Propheten lernen und zu den Genoſſen brüderlich ſtehen und halten will. Die Beſprechung iſt durchaus frei. Jeder fragt und antwortet, wie es ihm ums Herz iſt, wie er kann und weiß. Nur der Unduldſame wird nicht geduldet: weiſt man ihm gleichwohl nicht die Thür, ſo iſt es eben nicht nötig, weil er ſie bald ſelbſt ſuchen wird. Die Abſicht, nach außen hin zu wirken, liegt dieſen Bibelkonferenzen durchaus nicht zum Grunde; ihr Zweck ruht in ihrem eigenen Beſtande und Leben. Wenn ſie ohne Not aus der Stille heraustreten wollten, ſo würden ſie ohne Zweifel innerlich empfindlich Schaden nehmen. Alle Jahre kommen die verſchiedenen Geſellſchaften auf einen ganzen Tag zu einer gemeinſamen Konferenz zuſammen. Was dieſe Bibelkonferenzen im ganzen und einzelnen ausgetragen haben, — darüber ſoll hier nicht die Rede ſein. Genug, daß die Mitglieder wiſſen, was ſie daran haben. — Ohne Zweifel wird man auch aus andern Gegenden, wo ähnliche Lehrergemeinſchaften beſtehen oder beſtanden haben, von ihrem Segen zu ſagen wiſſen.

Es könnte nun die Frage erhoben werden, ob denn dieſe Weiſe gemeinſamen Lernens in den heiligen Schriften, wie ſie vorhin beſchrieben, für durchaus nötig erachtet werden müſſe? Ob der treue Privatfleiß in der Bibelforſchung nicht ausreiche? Oder, wenn ja noch etwas hinzukommen müſſe, ob dies nicht dadurch geſchehe, daß die gewöhnlichen Konferenzen die Beſprechung eines Bibelabſchnittes mit in ihre Tagesordnung aufnehmen?

Darüber iſt meine Meinung: Die Bibelkonferenzen ſind nicht dafür da, den Privatfleiß überflüſſig zu machen; ſie wollen dieſen vielmehr anregen, ihm Halt und Richtung geben. Wer ſich ſelbſt genug iſt, der kann natürlich die Hülfe anderer entbehren. Für diejenigen, welche wie der Schreiber dieſes, zu den gewöhnlichen Menſchenkindern ſich rechnen müſſen, bleibt es jedoch rätlich, die brüderliche Handreichung nicht zu verachten. Ich kann mir auch denken, daß einmal eine Zeit komme, wo der Lehrerſtand von Hauſe, von der Schule und vom Seminar her ſo viel Fond chriſtlicher Erkenntnis beſitze, daß eine kürzere Beſprechung in den gewöhnlichen Konferenzen ausreichende Förderung darbietet. Vorderhand ſcheinen mir geſonderte Bibelbeſprechungen als das beſſere indiciert zu ſein. Einmal iſt die Zeit, welche die allgemeinen Lehrerkonferenzen der bibliſchen Unterhaltung zu gewähren vermögen, zu kurz, als daß dieſe von energiſcher Wirkung ſein könnte. Zum andern bedarf eine Beſprechung über Dinge, welche die Gewiſſen und Herzen mitberühren, einer reinen, freien geſellſchaftlichen Luft, d. h. des gegenſeitigen Vertrauens. In den allgemeinen, beſonders in den amtlichen Konferenzen finden ſich die Leute

zusammen, wie sie eben das Schicksal zusammengeworfen hat. Da ist es freilich recht und löblich, wenn alle sich einer guten Nachbarschaftlichkeit befleißigen; aber ein weiteres, Freundschaft und Vertraulichkeit, darf nicht gefordert werden. Die Herzen lassen sich nicht zusammen kommandieren. Überdies werden sich in diesen allgemeinen Konferenzen nicht selten solche Leute finden, die für eine wahrhaft geistliche biblische Besprechung weder Interesse noch Verstand haben und, da sie doch nicht schweigen mögen, die andern nur stören und hindern. Doch kann man ja das eine thun, ohne das andere zu lassen. Die allgemeinen Konferenzen mögen, wie es recht und billig ist, die Besprechung eines Bibelabschnittes in ihre Tagesordnung aufnehmen, und daneben mögen auch kleinere Gruppenkonferenzen, die sich nur mit der Schriftforschung beschäftigen, bestehen, wie es ja auch solche giebt, die sich mit Naturkunde, Psychologie u. s. w. befassen. Wenn alles ordentlich und ehrlich zugeht, wird eins das andere nur fördern.

Über die Auswahl der biblischen Stücke für eine solche Bibelkonferenz sei auch noch ein kurzes Wort gestattet. Für den Anfang empfehle ich nicht die gewöhnlichen Schulhistorien, auch nicht eins der vier Evangelien, sondern die neutestamentlichen Briefe, weil diese den Lehrern am wenigsten bekannt zu sein pflegen, und unter allen Umständen reichen Stoff für die Besprechung darbieten. Überdies ruhen die Briefe auf der vorhergegangenen Geschichte, setzen deren Kenntnis voraus, sind gleichsam schon eine dogmatische Verarbeitung der heilsgeschichtlichen Thatsachen.*) — In seiner Privatbeschäftigung mit der Bibel kann der Lehrer immerhin einen andern Weg einschlagen, und sich in möglichst naher Berührung mit dem Lehrgange in der Schule halten. Es wird er auch reichlich Gelegenheit haben, wahrzunehmen, wie durch die gemeinsamen Besprechungen in den Konferenzen immer mehr Licht auf den Schulweg geworfen wird.

*) Im Vorbeigehen lasse sich der Leser auch ein erprobtes Hülfsmittel ansagen: „Der Brief an die Epheser als Lehre von der Gemeinde für die Gemeinde" ausgelegt von Dr. R. Stier. (Auszug aus dem größeren Kommentar für, auch nicht gelehrten, weiteren Leserkreis.) Berlin, W. Hertz, 1859. Das Buch hängt einigermaßen mit den beschriebenen Bibelkonferenzen zusammen. Ein Lehrer, der Mitglied einer solchen Konferenz war, in welcher der Epheserbrief durchgenommen wurde, schaffte sich den größeren, gelehrten Kommentar von Stier an. Zwar hatte er nicht geringe Mühe und Not, um sich durch die gelehrten philologischen Explikationen durchzuarbeiten; doch kam er glücklich, wenn nicht ans Ziel, so doch ans Ende. Die Trefflichkeit der Auslegung war ihm aber auch so augenfällig geworden, daß er sich gedrungen fühlte, den Verfasser zu ersuchen, das Buch in einer für weitere Kreise geeigneten Fassung zu bearbeiten. Dieser Wunsch ist erfüllt. Das Buch liegt in umgearbeiteter Gestalt vor und ist somit gleichsam eine Gabe an die Lehrer-Bibelkonferenzen. Möchten recht viele sich dieselbe zu nutze machen.

Für diesmal bin ich mit der Empfehlung der christlichen Klassiker zu Ende, nicht fertig. Ein evangelisches Schulblatt muß dafür zeugen, solange es lebt. Wem die ausgeführten Gründe genügen, der bedarf der weiteren nicht; wen sie nicht rühren, der wird schwerlich durch Gründe allein zu überführen sein. Beispiel wirkt mehr als die beste Lehr. Wenn einmal in einer Gegend eine lebendige Lehrer-Bibelgesellschaft vorhanden ist, so werden ohne Zweifel über kurz oder lang auch noch mehrere entstehen, und auch solche Kollegen dafür gewonnen werden können, die für geschriebenes Empfehlungswort nicht zugänglich sind.

Sollte endlich jemand gegen die Art, wie im Vorstehenden über das Forschen in den Schriften der wahren christlichen Kirchenväter, der Apostel und Propheten, geredet worden ist, gern anmerken wollen, daß diese Weise das Bibelbuch zu sehr als Lernbuch und zu wenig als Erbauungsbuch zu fassen scheine; so sei zum voraus erwidert, daß diese Bemerkung als richtig anerkannt werden soll, wenn er mir nur gelten läßt, daß ich mit bewußter Absicht auch einmal so schreiben durfte, wie jetzt geschrieben ist. Es ist ja sehr wahr, daß das Studieren in der Bibel allein so wenig mit Sicherheit zum Geheimnis der Gottseligkeit führt, als der Naturforscher durch sein Forschen und Zergliedern allein mit Notwendigkeit auch den Geist und den Schöpfer in der Welt findet. Darum hat es von jeher sehr gelehrte Theologen gegeben, und giebt ihrer noch, welche die wahre Weisheit aus Gottes Bibliothek doch nicht gelernt haben; und darum hat es Naturforscher gegeben, die alle Reiche der Natur durchwühlt und mit scharf bewaffnetem Auge untersucht haben, und doch den Gott nicht finden können, der nicht ferne von ihnen ist, und in dem sie leben, weben und sind. Aber um der ungläubigen Theologen willen schafft man die Theologie nicht ab, und um der stoffanbetenden Naturalisten willen giebt man das Forschen in der Natur nicht auf. Die Offenbarungen Gottes in der Natur wie in der Schrift, in den vielen heiligen Männern, die geschrieben haben, wie in dem einen Heiligen, der da redete, wie nie ein Mensch geredet hat, sind übereinstimmend zu Gottes Ehre und zu unserm Heil nach einem durchgreifenden geheimnisvollen Gesetz gestaltet und geordnet: sie sind Offenbarungen und bleiben doch Geheimnisse. Sie sind darum also gestellet, damit kund werde, was in der Menschen Herzen ist. Wer aus der Wahrheit ist, spricht der Herr, der höret meine Stimme; und wer sie einmal recht gehört hat, der erkennt die Stimme des guten Hirten aus allen Stimmen, die irr und wirr durch die Welt tönen, wohl heraus. Die Weisheit von oben ist nicht bloß Wissen, sondern Licht und Leben. Die Bibel ist nicht bloß Lernbuch, auch nicht bloß Erbauungsbuch, sie ist ein Lebensbuch. Das Geheimnis

Die Seligkeit will im Licht gelebet ſein; wer es nicht leben, wer in dem Licht nur eine Weile fröhlich ſein will, dem wird auch das Licht verſchwinden mitten in der Finſternis. — Darum ſeien auch in dieſem Betracht die kleinen Genoſſenſchaften zum gemeinſamen Betrachten und Beſprechen des Wortes vom Leben, allen denen, welchen es mit ihrem Chriſtentum Ernſt iſt, nochmals dringend empfohlen. Wenn da der Einzelne mitunter über dem Licht das Leben vergeſſen ſollte, ſo werden die andern ihn brüderlich wieder an das Vergeſſene erinnern. Die, welche es nicht lauterlich meinen, können dem klaren Spiegel des göttlichen Wortes gegenüber nicht lange ſtandhalten in einer Gemeinſchaft, deren einziger Zweck eben das Einſchauen in dieſen Spiegel iſt. Wohl dem Lande und dem Stande, in welchem ſolche ſtillen Vereine entſtehen und gedeihen können, und wohl den beſtehenden Vereinen, wenn ſie ihrem Loſungsworte allezeit getreu bleiben und in ihm immer treuer werden:

Sollt' wo ein Schwacher fallen,
So greif der Stärkre zu;
Man trag, man helfe allen,
Man pflanze Lieb und Ruh.
Kommt, bindet feſter an,
Ein jeder ſei der Kleinſte,
Doch auch wohl gern der Reinſte
Auf unſerer Pilgerbahn. (Terſteegen.)

III.

Über Erzählen und Einprägen der bibl. Geschichten.

Eine Auseinandersetzung

mit den beiden Artikeln von Lehrer Witt und Inspektor Heine und mit den Ansichten des Memorier-Materialismus; zugleich mit besonderer Beziehung auf Witts neues Hülfsbuch zum bibl. Geschichtsunterricht.*)

Der Jahrgang 1868 des evangelischen Schulblattes brachte einen interessanten Artikel von Lehrer Witt unter der Überschrift: „Zwei Weisen, die biblische Geschichte zu behandeln." Derselbe führte die beiden gemeinten Behandlungsweisen an zwei praktischen Lehrbeispielen vor. Das eine war entnommen aus dem Buche des Seminardirektors Dr. Schneider in Bunzlau: „Handreichung der Kirche an die Schule in theoretischer und praktischer Anleitung zum Religionsunterricht." Das andere Beispiel über dieselbe Geschichte — die Weisen aus dem Morgenlande — war von Witt selbst. Beide bezogen sich auf die Altersstufe von 12—15 Jahren. Ohne Zweifel haben alle Leser damals den Eindruck gehabt, daß nicht wohl ein größerer Gegensatz zwischen zwei Lehrformen bestehen könne, als in diesen Proben vorlag.

Dr. Schneider, der Theologe, läßt nämlich (nach Witts Mitteilung)

erst die Geschichte vom Lehrer vorlesen, —

dann von einem Knaben nochmals vorlesen; —

darauf folgen etliche Fragen aus der vorigen Geschichte zur Überleitung auf die neue; —

---

*) Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Ein Hülfsbuch zum erbaulichen Betrachten und lebendigen Erzählen derselben von H. Witt, Lehrer in Glückstadt. (2. Aufl. Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. 12 M.)

der Gottseligkeit will im Licht gelebet sein; wer es
seinem Licht nur eine Weile fröhlich sein will, dem
verlöschen mitten in der Finsternis. — Darum seien
tracht die kleinen Genossenschaften zum gemeinsamen
sprechen des Wortes vom Leben, allen denen, w
Christentum Ernst ist, nochmals dringend empfohle
zelne mitunter über dem Licht das Leben vergessen
andern ihn brüderlich wieder an das Vergessene erin
nicht lauterlich meinen, können dem klaren Spiegel
gegenüber nicht lange standhalten in einer Gem
Zweck eben das Einschauen in diesen Spiegel
und dem Stande, in welchem solche stillen V
deihen können, und wohl den bestehenden Ve
Losungsworte allezeit getreu bleiben und in ihm

Sollt' wo ein Schwacher falle
So greif der Stärkre zu;
Man trag, man helfe allen,
Man pflanze Lieb und Ruh.
Kommt, bindet fester an,
Ein jeder sei der Kleinste,
Doch auch wohl gern der
Auf unserer Pilgerbahn.

en: —

ngefragt; —

che Durch-
ten, die dabei

probe so:
vom Lehrer frei
terungen und
zählung ein-
Belebung der Auf-
mit einstreuen.)
nicht übersehen
eiternden Zuthaten
Wortlaut auf-
der Bibeltext die
geben.
an, zu Hause
bestimmte Repe-
bezeichnet, welche

dann zuerst die
oder in freier
so, wie vor-

Artikel Witts uns

dann (in Nr. 5
in Köthen

Witt müssen
Seminardirektor
welche der
nach
den Schülern
schützt;

…e Kinder fertig lesen können, die Geschichte in der …imal gelesen und dann zum Auswendiglernen und …wird;") — denn diese Weise der Behandlung wird von einem verständigen Lehrer geübt, noch von einem … gefordert.*) — Was wir an der Wittschen Aus… …adeln haben, ist:

…allerdings der Meinung sind, daß bei weitem mehr …iert, namentlich auch entwickelt werden muß, (wenn …ichte sich dazu eignet,) und daß die Geschichten allerdings …sentlichen mit den Worten der Bibel erzählt werden …**)

dem Wittschen Aufsatze gar nicht gesagt ist, ob alle bib… Geschichten auf allen Stufen so behandelt werden, oder … sonst gemeint ist."

…te dafür, daß in der Behandlung der biblischen Geschichten beachtet werden muß, nämlich erstlich, ob dieselben auf

…e noch geübt wird, und leider häufig genug, namentlich in den …, weiß ich teils aus eigener Erfahrung, teils aus dem Munde von …e im Seminar so angeleitet und lange dieser Anleitung gefolgt waren, …aus dem Munde eines Schulrates, der wider dieses Unkraut keinen Rat … daß sie von verständigen Revisoren gefordert wird, glaube ich auch … daß sie durch die unverständige Forderung des wörtlichen Wieder… …efördert und, wenn diese Forderung auf ein stetiges Präsenthalten …chichten geht, gleichsam aufgenötigt wird, scheint mir unbestreitbar zu sein. …s Verwerfliche dieser Unmethode suche ich übrigens nicht so sehr in dem …n Erläuterungen — denn diese werden wohl selten ganz und gar fehlen …ehr darin, daß die Erläuterung nicht in der rechten Weise geschieht, … lebendigen Flusse der Erzählung, und somit das Erzählen nicht ein Er… … aus dem Vollen der persönlichen Anschauung heraus ist, sondern …am ein „Spedieren" des Bibeltextes, wobei gerade das eine, was vor …not ist, die Erbauung, notwendig fehlen muß. Zum andern geht das …rägen so entsetzlich mechanisch, geistlos, monoton und pressant vor sich, daß … unwillkürlich an ein gewisses Küchengeschäft denken muß. Kurz, das Lehren … ein Speditionsgeschäft, und das Einprägen ein Wurststopfen. …mt nun auf den höheren Stufen noch die Unart hinzu, daß bei der ersten Vor…ung einer Geschichte der Lehrer die Geschichte lesen läßt, anstatt sie mündlich … zu erzählen, — also sich so tief degradiert, daß er ein Blatt Papier … seine Stelle auf den Lehrstuhl setzt: so geht dieses Verfahren soweit hors de …e, daß man in dem mechanischen Haus- und Handwerksleben gar nicht mehr … Gleichnis dazu finden kann, es sei denn, daß die Anwendung der Maschinen …für gelten soll. D.

**) Diese letztere Ausstellung trifft aber bei Witt nicht zu, da es gerade zu den Eigentümlichkeiten seiner Erzählungsweise gehört, daß neben den Erläuterungen und Erweiterungen der Bibeltext wörtlich zum Ausdruck kommt. D.

dann soll dieselbe zum dritten Male vorgelesen werden;
darauf wird die Geschichte kurz abgefragt; —
dann in etwas anderer Weise nochmals schnell durchge
(was alles in einer Viertelstunde geschehen sein soll;)
und nun folgt endlich die Hauptsache: eine gründlic
katechisierung der Geschichte nach den einzelnen Abschnitten
nochmals (also zum vierten Male), vorgelesen werden.

Witt, der Schulmann, verfährt nach seiner Lehrprob
Die Geschichte wird nicht vorgelesen, sondern vom
und lebendig erzählt, und dabei alles, was an Erläuter
erbaulichen Bemerkungen nötig scheint, in die Erzä
geflochten. (Wo es dem Lehrer paßt, kann er zur Beleb
merksamkeit und des Nachdenkens natürlich auch Fragen
Eine Eigentümlichkeit der Wittschen Erzählungsweise, die
werden darf, liegt neben den erläuternden und erweite
darin, daß die Geschichte doch genau im biblischen
tritt. Das Ganze ist einem Gemälde gleich, worin d
Zeichnung darstellt, und die Zuthaten das Kolorit g
Behufs festerer Einprägung weist Witt die Kinde
die Geschichte nachzulesen, wobei er ihnen einige
tionsfragen mitgiebt und zugleich die Stellen
wörtlich zu lernen sind.
In der folgenden biblischen Geschichtsstunde wird
vorige Historie erzählend oder nach den gegebenen Fr
Frageweise wiederholt, und hierauf eine neue Ge
hin beschrieben ist, vom Lehrer erzählt. —
Das sind die zwei Behandlungsweisen, welche de
verfährte.

Zur Vergleichung mit dieser zwei Lehrproben z
n. d. Jahrg. 1868 der Seminar-Inspekt
eine dritte Behandlungsweise der biblischen Gesch
Er sagt S. 141:
„Gegen die Behandlungsweise der bibl. Ge
wir uns ebenso bestimmt erklären, wie gegen
Schneider. Nicht als ob wir jener (dritte
Medaillen in einer Not an der Pranger stellt, —
der Lehrer nach einmaligem wörtlichen Erzählen
vorspricht und solange vorspricht und nachsagen

werden soll, hoffe
Hauptfragen
eten Ansicht ge-
das Disputieren
Wettstreit in der

iden gegebenen Lehr-
zu wollen, was für
nicht bloß dem Anschein
ob um die Konstatierung
Urteil über die Zweck-

e er selbst es nennt, eine
Verfasser bei einer früheren
Fragen einstreue; sollte er
ben, so würde ich es doch
r ich von jeher die biblische
— wo sie neu auftritt, oder
e auch stets Fragen mit ein-
gend aus der Zahnschen Schule,
kennen, thun es meines Wissens
braucht hier wohl bloß angedeutet
n können es nicht sein, weil diese
che Entwicklungsfragen auch nicht,
d dann den Zusammenhang der Er-
ks stören würden. Die eingestreuten
n, die Zwecke der Erzählung zu
rege zu halten, oder den Lehrer zu
ig gefaßt ist, oder auf einen besprochenen
besonders das Augenmerk zu lenken ꝛc.,
, sondern eine dienende, eine Nebenrolle.
n im Laufe einer Erzählung vorkommen
ter genauen Fixierung bedürfen. Ihr Maß
ich bestimmt: sie sollen die Erzählung be-
Aufmerksamkeit konzentrieren, nicht zerstreuen,
nicht abschwächen. Das Gefühl muß hier
finden; mein Gefühl rät, lieber etwas weniger

In dem Wittſchen Beiſpiele haben wir alſo — nach meiner Auffaſſung — eine Lehrform vor uns, die zwar ihrem Hauptcharakter nach *Erzählung* iſt und darum auch ſo heißen muß, die aber zugleich ſo viel von der katechetiſchen Form aufnimmt, als unter dieſen Umſtänden für die Erzählung ſelbſt dienlich iſt.

Beſehen wir jetzt das Lehrbeiſpiel von Inſpektor *Heine*.

Trägt dasſelbe wirklich den *reinen Katechiſationscharakter* an ſich? Liegt in der That ein förmlicher *Gegenſatz* vor? — Keineswegs. (Da vermutlich nicht alle Leſer das betreffende Heft des Schulblattes zur Hand haben, ſo muß ich wohl, um dieſe Behauptung augenfällig zu beweiſen, wenigſtens *den Anfang* wieder hier vorführen. Damit die beiden Beſtandteile auch nach ihrer Quantität deutlich heraustreten, ſollen die Fragen durch den Druck markiert werden.)

Wo ſteht dieſe Geſchichte in der Bibel?

Das zweite Kapitel des Evangeliſten St. Matthäi hat die Überſchrift: Die Weiſen aus dem Morgenlande, Flucht Chriſti nach Ägypten. Es hat alſo das Kapitel zwei Teile.

Wovon iſt im erſten erzählt? wovon im zweiten?

Wir reden alſo zuerſt von den Weiſen aus dem Morgenlande. Dieſe Weiſen waren heidniſche Gelehrte, Naturforſcher und Sternkundige aus einem Lande, welches von Judäa gegen Morgen liegt; das iſt das Land, in welches die Juden früher in die Gefangenſchaft geführt worden waren.

Wie hieß dieſes Land?

Ja Babylon, und nördlich und öſtlich davon Chaldäa und Perſien. Dort hatten ſchon damals, zur Zeit der Gefangenſchaft Judas, die Könige von Babel und ſpäter die Könige von Perſien ihre Gelehrten und Weiſen.

Aus weſſen Geſchichte wiſſen wir das?

Aber wir haben freilich damals auch erkannt, daß alle ihre Weisheit nichts war gegen die *eine* Weisheit des Mannes Daniel.

Aus welchen Geſchichten erkannten wir das?

Jene Weiſen und Sternkundigen zu Daniels Zeiten waren wie das ganze Volk und ſein König Heiden. Aber durch die in die Gefangenſchaft geführten Juden wurden jene Heiden mit dem *einen* lebendigen Gott bekannt.

Von welchen Königen ſogar wiſſen wir das? (Nebukadnezar, Cyrus).

Und ſeitdem war immer noch ein enger Verkehr zwiſchen den Juden in Paläſtina und denen in Babel, denn es lebten immer noch viele Juden in jenen Gegenden. Waren durch ſolche Juden Strahlen göttlicher Offen-

barung in das Herz dieſer Weiſen gefallen, und waren ſie mit ſolcher Gnadenerweiſung Gottes ſo treu umgegangen, daß ſie nun auch einer noch helleren Erkenntnis Gottes gewürdigt werden konnten? Wir können das vermuten, aber wir wiſſen es nicht beſtimmt. Was wir aber wiſſen, das iſt, daß dieſe Weiſen an ihrer Weisheit nicht genug hatten, ſondern daß ſie trotz ihres tieferen Wiſſens von der Natur und von dem geſtirnten Himmel und trotz ihres Reichtums an Geld und Schätzen doch ein Verlangen, eine Sehnſucht nach etwas Höherem hatten.

Aber freilich, wo konnten ſie keine Befriedigung dieſer ihrer Sehnſucht finden? Warum nicht?

Dieſer innerliche Durſt ihrer Seele nach dem lebendigen Gott, dieſe Sehnſucht, welche jedem, noch nicht ganz verlornen Menſchenherzen innewohnt, das war, ſozuſagen, der innere Stern geweſen, dem ſie während ihres früheren Lebens nachgegangen waren. Und dieſe Treue belohnte Gott der Herr nun dadurch, daß er ihnen einen Stern am Himmel erſcheinen ließ, der ſie dahin wies, wo ihre Sehnſucht geſtillt werden konnte.

Nämlich nach welchem Lande? Wer ſei da geboren?

Dieſes Königskind wollten ſie ſuchen. Was für ein Stern das geweſen iſt, den ſie geſehen haben, das wiſſen wir nicht. Gelehrte Männer haben zwar mancherlei vermutet, aber etwas Gewiſſes haben ſie nicht erforſcht. Doch daran liegt auch nichts; genug, Gott der Herr that ihnen, was er noch thut an allen, die da hungern und dürſten nach der Gerechtigkeit: Er hatte ſich zu ihrer Kunſt herabgelaſſen und ſie auf demjenigen Wege des Heils geführt, der für ſie am verſtändlichſten war. Das aber wollen wir noch beſonders bedenken, daß dieſe Weiſen die erſten Heiden geweſen ſind, welche den Heiland geſucht und gefunden haben (Dörpfeld, Enchiridion. 17. Aufl. S. 30: Die Weiſen aus dem Morgenlande, Fr. 1.) Darum wird auch der Tag im Kirchenjahr, welcher zum Gedächtnis dieſer Weiſen gefeiert wird, an vielen Orten als das Feſt der Heidenbekehrung, der Miſſion unter den Heiden gefeiert.

Welcher Tag iſt das? Welchen Namen hat dieſer Tag? Wer weiß noch, was dieſes Wort bedeutet?

So gingen denn die Weiſen dem Sterne nach bis in das jüdiſche Land; da entzog er ſich ihren Blicken. Sie ſollten nun ſelbſt ſuchen und fragen. Aber freilich ſuchten ſie den neugebornen König nicht in Bethlehem; —

Sondern wo mußte nach ihrer Meinung wohl das Königskind geboren werden?

Gewiß in der Hauptſtadt des Landes, in welcher der König wohnte, da, meinten ſie, müſſe auch das Königskind zu finden ſein. Und ſo gehen

ſie denn nach Jeruſalem. (Dörpfeld, Fr. 2.) Fragend, erzählend durchziehen ſie die Straßen, ja ſie gehen zum Palaſt des Herodes; und die Rede von den merkwürdigen Fremden läuft von Mund zu Mund. „Chaldäiſche Weiſen," heißt es, „hochgelehrte, ſternkundige Leute ſuchen den neugebornen König. Sie ſind ihrer Sache gewiß, denn ſie wollen ſeinen Stern geſehen haben und haben nun die weite Reiſe gemacht, um ihn anzubeten." Solche Rede ging durch ganz Jeruſalem. —

Wie der Augenſchein lehrt, trägt die vorſtehende Stelle der Lehrprobe nicht bloß einen ſtark gemiſchten Charakter an ſich, ſondern das erzählende Element wiegt ſogar vor. Und wer das Ganze durchgehen will, wird finden, daß dieſe Miſchung konſtant fortgeht, ja daß im Verfolg das Erzählen noch mehr überwiegt als am Anfange.

Was für eine Lehrform haben wir demnach in dieſer ſogenannten „Katechiſation" in Wahrheit vor uns? und wie verhält ſie ſich zu der Form, die wir mit Witt „Erzählung" heißen?

Auf die erſte Frage darf man, wie ich glaube, mit gutem Gewiſſen antworten: Es iſt eine Erzählung, nur ſtark mit Fragen untermiſcht; — und weil ſie das in Wahrheit iſt, ſo ſollte ſie auch von Rechts wegen ſo heißen. Sie vergleicht ſich demnach der Wittſchen Erzählung ſo ziemlich wie — ein Ei einem andern, wenn jenes die Spitze und dieſes das breitere Ende oben kehrt. Sollte einem dieſe Gleichung zu ſtark klingen, ſo habe ich nichts dagegen, wenn er ſich etwas leichter ausdrückt und etwa ſagt: Sie gleichen ſich wie eine „erzählende Katecheſe" einer „katechiſierenden Erzählung" und unterſcheiden ſich wie ein theologiſcher Praktikus von einem praktiſchen Scholaſtikus, die beide einer gewiſſen Standesunart aus dem Wege gehen wollen, der eine nämlich dem zu breiten Predigen, der andere dem zu breiten Katechiſieren, — die mithin auf dem beſten Wege ſind, in der rechten Mitte als die treueſten Geſinnungsgenoſſen zuſammen zu treffen.

An beiden Lehrproben bleibt aber neben der Form noch ein anderer Umſtand näher zu betrachten, der nämlich, daß bei Witt die ausführliche Erzählung vor der Einprägung auftritt, während Heine ſeine ausführliche „Beſprechung" nach der Einprägung vornimmt. Dieſer Geſichtspunkt wird uns den Charakter der beiden Lehrbeiſpiele noch deutlicher erkennen laſſen.

Witt erzählt ſeine Geſchichte als neu, vor Kindern, welche dieſelbe noch nicht gehört haben. Wäre die Geſchichte doch ſchon vorgekommen, etwa vor einem Jahre oder vor noch längerer Zeit, ſo ſoll ſie nichts-

deſtoweniger jetzt wieder als eine neue auftreten, ſie ſoll neue Seiten zeigen, tiefer erfaßt werden, von neuem ein Verſtandes- und Herzensintereſſe erwecken. Da bei Kindern das nackte (und vielleicht bekannte) Bibelwort allein dies nicht vermag, ſondern hierzu die Hülfe des Lehrers erforderlich iſt, — da ferner Witt vor allem die Erbauung im Auge hat und aus guter Erfahrung weiß, daß dazu ein ſinniges, geſammeltes Betrachten erforderlich iſt: ſo erzählt er eben und zwar, wie es die Zwecke verlangen, umſtändlich-anſchaulich.

Heine nimmt dagegen an, die vorliegende Geſchichte ſei von früher „ganz genau bekannt"; dazu wird den Schülern aufgegeben, ſie zu Hauſe noch einmal nachzuleſen, und in der Schule wird ſie zuerſt wieder von den Kindern erzählt: nun beginnt die „Beſprechung". Wir haben alſo hier eine andere Situation als bei Witt. Da die Geſchichte aber eine bibliſche, eine Heilsgeſchichte iſt, die es vor allem auf das Gewiſſen abgeſehen hat, ſo kann die „Beſprechung" im weſentlichen doch keine andern Ziele haben, als die „Erzählung" bei Witt, nämlich tieferes Verſtändnis und vor allem auch Erbauung. Der Herr Katechet legt auch, wie er ſelbſt ſagt, den Gedankenſtoff der Wittſchen „Erzählung" ſeiner „Beſprechung" zu Grunde. Und weil ſein geſunder Schultakt ihn lehrte, daß dieſer Gedankenſtoff nicht lediglich durch Sokratiſieren herbeigeſchafft werden kann, ſondern in der Hauptſache von einem, der dieſe Gedanken hat, den Kindern vorgelegt werden muß: ſo iſt er, wie löblich und recht war, thatſächlich dem Wittſchen Beiſpiele gefolgt und hat ſich vorwiegend aufs Erzählen gelegt. — Was nun noch verſchieden iſt, ſei es hinſichtlich der Art und Menge der eingeſtreuten Fragen, oder im Ausdruck der Erzählung, — das rührt, wie auf der Hand liegt, zunächſt nicht von verſchiedenen Anſichten her, ſondern von der verſchiedenen Situation. Hier, wo die Geſchichte genau bekannt war, konnten die Fragen ganz andere ſein als bei einer neuen Erzählung; hier waren eigentliche Repetitionsfragen am Platze, ferner eigentliche Entwicklungsfragen, ſo viel die Zeit erlaubte; — auch durfte in den vortragenden Stellen der ſprachliche Ausdruck knapper ſein und etwas höher gegriffen werden als bei einer erſtmaligen Darſtellung.

Die Summa unſerer Vergleichung iſt jetzt ſchnell gezogen: Was verſchieden iſt — und deſſen iſt verhältnismäßig wenig — ſtammt aus der verſchiedenen, ſelbſterwählten Situation. Wäre Witt in derſelben Lage wie Heine, d. h. hätte er aus Überzeugung dieſe Lage ſich ſelbſt geſchaffen, ſo würde er vermutlich ebenſo verfahren. Hier darf alſo kein Gegenſatz ſtatuiert werden; denn Verſchiedenheiten bilden nur dann einen wirklichen Gegenſatz, wenn ſie unter den gleichen Umſtänden

auftreten. — Soweit die Umstände, d. h. hier die Zwecke, dieselben waren, nämlich die Zwecke der Erbauung und des tieferen Verständnisses, — da finden wir bei beiden Verfassern die vortragende, erzählende Lehrform.

Was folgt daraus? Durch sein „katechetisches" Lehrbeispiel hat Heine gewiß bewiesen, daß, wenn die bezeichnete Situation einmal vorliegt, dann allerdings eine Lehrform statthaft ist, die zwar keine reine Katechisation heißen darf, aber doch viele katechetische Elemente enthält; und gewiß sind auch die Leser überzeugt worden, daß er diese Form meisterlich zu handhaben versteht. Indem er aber andrerseits bei der Absicht, eine Art von Gegensatz zur erzählenden Lehrweise aufzustellen, doch unwillkürlich die erzählende Form vorwiegen läßt, hat er damit die Wittsche Lehrweise so angelegentlich empfohlen, wie es kein anderer thun konnte; denn ein unparteiischeres und darum kräftigeres Zeugnis läßt sich nicht denken als das, was gleichsam wider Willen und dazu durch thatsächliches Beispiel abgelegt wird. Die Freunde des Erzählens haben daher alle Ursache, sich bei ihm bestens zu bedanken.

Indem ich im vorstehenden bemüht war, die Punkte aufzusuchen, worin die beiden „Gegner" höchst wahrscheinlich sich einig finden würden, wenn sie einmal gründlich sich untereinander aussprechen könnten, habe ich mir freilich nicht verhehlen dürfen, daß eine Differenz im Spiele ist, die vorderhand unausgeglichen bleiben muß. In den verhandelnden Artikeln hält sie sich übrigens mehr im Hintergrunde, kommt wenigstens nicht recht als Differenz zum Ausspruch, und doch wird schwerlich über die andern Fragen eine volle Verständigung erzielt werden können, solange hier eine Kluft bleibt. Die Leser werden vermutlich im ersten Augenblick nicht wissen, was ich im Sinn habe, und vielleicht die beiden Freunde selber auch nicht. Was ich meine, ist ihre verschiedene Stellung zum Einprägen der biblischen Geschichten, in Verbindung mit dem verschiedenen Entwicklungsgange ihrer methodischen Ansichten. Kurz gesagt, Witt scheint mir zu wenig und Heine zu viel Gewicht auf ein sicheres Einprägen zu legen. Untersuchen wir den Thatbestand.

Witt berichtet in seinem Artikel, daß er in diesem Betracht früher sich darauf beschränkt habe, die erzählte Geschichte, welche die Kinder zu Hause nachlesen mußten, in der folgenden Stunde frei abzufragen, oder auch frei erzählen zu lassen: die Einprägung blieb demnach hauptsächlich den Schülern überlassen und geschah durch häusliches Lesen. Das ist

bekanntlich die Weiſe, wie ehedem wohl in den meiſten Schulen verfahren wurde; ſie hatte etwas „Gemütliches“ und nahm erſt dann ein ernſteres Geſicht an, wenn nach Zeit und Weile eine General-Repetition begann. Wer nun von Geſchichte zu Geſchichte mit dieſem häuslichen Leſen und dem einmaligen Durchfragen oder Wiedererzählen ſich begnügte, und erſt dann wieder um das Einprägen ſich bekümmerte, wenn die herannahende Schlußprüfung daran erinnerte, dem hat es ohne Zweifel bei dieſer Generalrepetition begegnen können, daß er vor Verwunderung und Schrecken die Hände über dem Kopfe zuſammenſchlug ob „der großen Vergeßlichkeit“ der Kinder, — wie er es nannte. Und der, welcher durch ſolche Erfahrung gewitzigt, etwas ſorgſamer auf den Ertrag an feſtem Wiſſen achtete, hat gewiß oft im ſtillen geſagt: Bei meinem Verfahren muß doch irgendwo wohl etwas fehlen. Freilich fehlte etwas. Der Lehrer ſelbſt hatte etwas vergeſſen oder überſehen: nämlich erſtlich, daß man einem nicht mehr aufladen ſoll, als er tragen kann, und in einen Topf nicht mehr hineingießen ſoll, als er faſſen kann; zum andern, daß eine Mauer, die ſtandhalten ſoll, von vornherein feſt angelegt werden muß; und drittens, daß das Repetieren, wenn es nötig wird, allemal zu ſpät kommt. — Witt muß wohl etwas von jenen bitteren Erfahrungen kennen gelernt haben; er ſagt nämlich: „Seitdem ich auf die Vorteile eines Enchiridions aufmerkſam geworden bin, diktiere ich gleich nach der Stunde den Kindern die Fragen zu ſchriftlicher Beantwortung, welche ihnen die Hauptgedanken der Geſchichte feſthalten, und an die dann die mündliche Wiederholung (in der folgenden Stunde) ſich bequem anlehnen kann.“ Weiter unten fügt er dann noch hinzu: „Ich darf einen Punkt nicht überſehen, den der geneigte Leſer vielleicht für einen wichtigen hält. Es iſt klar, bei meiner Behandlungsweiſe tritt der Text (durch die beigefügten Erläuterungen) ſo ſehr in den Hintergrund, daß die Kinder ihn gewiß nicht lernen, wenn ſie ihn nicht ſchon wiſſen. Aber ich meine, wenn die Kinder 12—15 Jahre alt ſind, ſo ſollen ſie das jedenfalls aus der Unterklaſſe mitgebracht haben, daß ſie die Fragen, welche Herr Dr. Schneider an ſeine Kinder richtet, beantworten können, ohne daß ihnen die Geſchichte überall neu vorgeleſen iſt. Ich verlange dann aber von dieſen Kindern noch mehr: ſie müſſen die hauptſächlichſten Worte, die etwa gewechſelt ſind, auch wiedergeben können. Um das zu erreichen, heißt es, ehe die erſte Frage diktiert wird: Die Geſchichte ſteht da und da, und das und das iſt wörtlich zu lernen. Das thun denn die Kinder zu Hauſe, indem ſie die Fragen (ſchriftlich) beantworten, und am andern Morgen wird vor der Beantwortung der Fragen die ſo aufgefriſchte Geſchichte von den Kindern frei erzählt. Das geſchieht dann

freilich nicht immer genau nach dem Wortlaut der Bibel, aber doch vorherrschend mit dem Bibelausdruck. Dabei kann es dann auch vorkommen, daß ein Kind manches aus der Beantwortung der Fragen mit einfließen läßt, was gewiß kein schlechtes Zeichen ist." —

Aus dieser Darstellung geht deutlich hervor, daß Witt jetzt das Einprägen der Geschichten etwas ernstlicher anfaßt als früher. Dennoch finde ich mich mit ihm noch nicht in einem Geleise.

Bezüglich des *Zieles* beim Einprägen sind wir wohl im ganzen einig: wir beide sind gern zufrieden, wenn das Kind die gestellten *Fragen* sicher beantworten kann, und legen bei diesen Antworten (wie bei etwaigem Wiedererzählen) mehr Wert auf das Wissen der *Sachen* als auf das Wiedergeben des *Bibelausdrucks*. Vielleicht steckt er sogar das Ziel noch etwas höher, als mir erlaubt ist, indem er *alle* Geschichten so einprägen zu wollen scheint, während ich eine dreistufige *Auswahl* treffe, nämlich so: Eine kleinere Zahl (etwa 50) die Hauptheilsthatsachen darstellend, soll am Ende der Schulzeit *möglichst sicher* gewußt sein, sowohl nach Inhalt als Wortlaut; — bei einer *zweiten* Serie (etwa 100) begnüge ich mich mit einer *geringeren Qualität* des Wissens und Könnens; — die *übrigen* werden nur anschaulich-erbaulich *erzählt* und vielleicht noch *gelesen*, die Kinder mögen so viel davon behalten, als sie können. — —

Bezüglich des *Verfahrens* beim Einprägen bin ich mit Witt nicht ganz einig; obwohl mein Ziel, wie bemerkt, quantitativ noch ein wenig mäßiger ist als das seinige, *so reiche ich dennoch mit seinen Mitteln allein nicht aus*. Um mit einem Hauptunterschiede anzufangen, nach der Erzählung durch den Lehrer und vor dem häuslichen Lernen der Schüler tritt bei mir ein Repetitionsmittel auf, welches Witt entweder verschmäht, oder nicht des Erwähnens wert gehalten hat: es ist das *Lesen* der Geschichte und zwar an der Hand der Enchiridionsfragen. Diese Übung hat allerdings noch einen andern, selbständigen Zweck, nämlich den, eben eine *Leseübung* an biblischem Stoffe zu sein. Aber auch ohne diesen Zweck würde ich diese Übung vornehmen; einmal, um mich zu überzeugen, daß die Schüler den Sinn der Fragen und die richtigen Antworten *genau treffen*; zum andern, um sie zu befähigen, bei dem häuslichen Lernen und dem nachfolgenden freien Reproduzieren *den rechten Ton und Ausdruck* festzuhalten; und drittens, um nach dem vorangegangenen freien Erzählen auch der Würde des *Bibeltextes* vollaus gerecht zu werden. — Ein zweiter Unterschied bei unsern Einprägungsmitteln liegt darin, daß Witt die Repetitionsfragen *diktiert*, während ich den Kindern ein für allemal *gedruckte* Fragen in die Hand gebe. Die wichtige

Zeitersparnis ungerechnet, bieten die gedruckten Fragen auch noch den Vorteil, daß man von Zeit zu Zeit eine der gelernten Geschichten wieder genau so repetieren kann, wie sie früher durchgenommen worden ist. (Bei diesem späteren Wiederholen gestatte ich mir mancherlei Abwechslung: das eine Mal wird etwa die Geschichte nur an der Hand der Fragen *gelesen*; ein anderes Mal haben die Kinder sie zu Hause nachzulesen und dann in der Schule antwortweise oder erzählend wiederzugeben; ein drittes Mal verändere ich den sprachlichen Ausdruck der gegebenen Fragen; ein viertes Mal stelle ich ganz freie Fragen ꝛc.) — Dieses *Mehr* von Einprägungsmitteln, welches bei mir zur Anwendung kommt, muß doch notwendig seine Wirkung üben; daß eins derselben überflüssig sei, habe ich aber bis jetzt nicht finden können, im Gegenteil soll jeder bestens bedankt sein, der noch ein neues Hülfsmittel zum sicheren Lernen anzugeben weiß. Wo die Lehrer mit weniger Mitteln ausreichen zu können glauben, da kann ich nicht umhin anzunehmen, daß man — vielleicht unwissentlich — das Lernziel qualitativ etwas *niedriger* steckt, und auf diesem Wege allerdings von der „Not und Qual" des Einprägens weniger zu fühlen bekommt. Wer die psychologischen Prozesse, welche jedes Wissen und Können durchmachen muß, um sicheres und freies Geistesvermögen zu werden, sich klar gemacht, und dann weiter die sämtlichen Gebrechen des früheren „gemütlichen" Einprägens nicht bloß verstandesmäßig eingesehen, sondern in schmerzlicher Lehrererfahrung leibhaftig gefühlt hat: der wird meines Erachtens auch erkennen, daß ein Repetitionsfrageheft überall nicht bloß *den* Vorteil bietet, die Hauptpunkte einer Lektion für das Verständnis und Gedächtnis zu fixieren, sondern noch viele andere, die nicht minder schätzbar sind, namentlich beim biblischen Geschichtsunterricht. Aber nochmals, — jene Gebrechen wollen *gefühlt* sein; wo eine Not nicht gefühlt wird, da können die angebotenen Hülfsmittel keine volle Würdigung finden. Welcher Art die weiteren Vorteile eines Fragehefte sind, ist an einem anderen Orte genügend nachgewiesen — (S. „Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch zum Enchiridion"). Hier will ich kurz nur noch bemerken: Wenn beim frageweisen Durchnehmen einer bibl. Geschichte die gelernten Antworten nicht wieder schwankend werden sollen, so dürfen auch die Repetitionsfragen nicht schwanken, sondern müssen *fest bestimmte* sein; und wenn nicht unnütz Zeit verbraucht werden soll, so dürfen sie nicht diktiert werden, sondern müssen *gedruckt* in den Händen der Schüler sein; und wenn sie auch dem *Lesen* der Geschichte und damit zugleich dem Einprägen des *Bibelwortes* dienen sollen, so können sie nicht improvisiert werden, sondern müssen *wohlberechnet*, nämlich so gefaßt sein, daß *die Geschichte an ihrer Hand gleichsam dialogisch gelesen werden*

kann. — Da der geschätzte holsteinische Freund wenigstens einen Vorteil eines Frage-Enchiridions bereits anerkannt hat und somit meiner Position in der Frage vom Einprägen merklich näher gerückt ist, so möchte ich gern hoffen, daß er in diesem Punkte bald ebenso nahe an meiner Seite stehen werde, wie ich ihm im Punkte des Erzählens nahe stehe. Einstweilen finde ich ihn freilich noch ebenso weit links abstehen, als der werte Freund Heine nach rechts entfernt zu sein scheint.

Besehen wir jetzt die Differenz zur Rechten. Das alte „gemütliche" Repetitionsverfahren, worin seltsamerweise der eifrige einseitige Formalismus mit dem allseitigen Schlendrian zusammentraf, hat bekanntlich seinerzeit jämmerlich Bankerott gemacht, insbesondere im biblischen Geschichtsunterricht. Ich habe vielleicht etwas vorschnell gesagt: „bekanntlich"; — sollte daher jemand behaupten wollen, viele pädagogische Statisten, die statt eines Schulblattes die „Gartenlaube" oder die Landwirtschaftszeitung lesen müssen, hätten bisher noch kein Wörtlein davon erfahren, so werde ich nicht hart disputieren. Auch darüber gedenke ich nicht zu streiten, ob der Bankerott von allen Beteiligten bereits eingestanden sei oder nicht; genug, die Insolvenz ist nachgewiesen. Ob dieser Erkenntnis sind nun manche — namentlich die sogen. schlesisch-brandenburgische „Schule" mit ihren Filialen und Protektoren, auch namhafte süddeutsche Schulbehörden — auf den Gedanken geraten, wenn's etwas Rechtes werden sollte, so müßten die biblischen Geschichten von der Unterstufe an wörtlich eingeprägt werden und zwar so, daß die Kinder imstande seien, dieselben möglichst geläufig und textgetreu wiederzuerzählen. Vermöge hoher Protektion kam dieser Gedanke bald in Kurs und Geltung; die Ausdrücke „textgemäß einprägen", „textgetreu wiedererzählen" und „stets präsenthalten" wurden in weiten, weiten Kreisen Losung und Schibboleth rechtdenklicher Pädagogik. Die Versuche zur Ausführung dieser neuen Probleme geschahen, wie sich denken läßt, je nach der persönlichen Ausrüstung der Lehrenden — hier mit Gewissenhaftigkeit und Geschick, dort recht täppisch, plump und möglichst mechanisch. Wie ehemals beim „gemütlichen" Repetitionsverfahren der katechisationseifrige Formalismus mit dem gemächlichen Schlendrianismus in eine Bahn geraten war, so hatten jetzt die memorier-eifrigen Freunde des materialen Princips den unsterblichen Hans Schlendrian ebenfalls wieder im Geleite: ein sicheres Kennzeichen, daß man dort wie hier nicht auf dem rechten Wege sich befand; denn die rechte Weise ist stets so beschaffen, daß die Gemächlichkeit die Finger davon läßt.

Es ist mir zwar niemals zweifelhaft gewesen, daß in den Schulen, wo jetzt die neuen Losungen gelten, durchweg mehr äußeres Wissen präsentiert

werden kann als früher, wo das „gemütlichere“ Lernen vorwaltete; allein ich möchte doch die Kollegen dieſer Richtung einmal aufs Gewiſſen fragen, ob einer unter ihnen iſt, der nicht mitunter aus innerſtem Herzen ſeufzte: „Auch bei dieſem Verfahren muß irgendwo etwas nicht in Ordnung ſein.“ Wenn ein norddeutſcher Schulmann, der lange Jahre mit Freuden und mit anerkannten Ehren gedient hatte, ſeinerzeit im Ev. Schulblatt ausſprach, daß er durch das Drängen auf Einprägen, Wiedererzählen und Präſenthalten der bibliſchen Geſchichten beinahe dahin gebracht worden wäre, alle Amtsfreudigkeit zu verlieren, ſo war das gewiß vielen Kollegen im Norden und Süden aus der Seele geſprochen. Auch Inſpektor Heine weiß etwas davon zu erzählen. In dem angeführten Artikel berichtet er mit achtungswerter Offenherzigkeit, daß auch er in jenem Spital krank gelegen habe. „Ich hatte“ — heißt es a. a. O. S. 142 — „in unſerer achtſtufigen Seminarſchule auf der unterſten Stufe (6.—7. Altersjahr) 15, auf der folgenden 24, auf der dritten 40 bibliſche Geſchichten ausgewählt, in elementarer Behandlung, damals nach Biſchoff. Dieſe Geſchichten wurden erſt ganz, dann abſchnitt- und endlich ſatzweiſe vorgeſprochen (dies letztere jedoch vorherrſchend nur in dem erſten der drei bezeichneten Jahre), dabei allerdings aber auch erläutert — bis die Kinder ſie nacherzählen konnten. Da kam es dann wohl vor, daß auf die erſten Geſchichten je 3 Wochen verwendet wurden. Aber ich ſelbſt kam bei dieſer von mir vorgeſchriebenen Behandlungsweiſe nicht zum Frieden, ich hatte kein gutes Gewiſſen; die Geſchichten wurden mir allzuſehr zerpflückt, der Charakter der Erzählung ging faſt verloren; Lehrer und Schüler langweilten ſich; aus ſo mancher Stunde, während welcher ich inſpiziert hatte und mir auch ſagen mußte, daß meine Weiſungen mit Fleiß und Geſchick befolgt wurden, ging ich ſchmerzlich bewegt und ratlos nach Hauſe.“ — Im Verfolg berichtet der Verfaſſer weiter, wie die bisherige Weiſe aufgegeben und ein neuer Weg verſucht worden ſei. Es heißt:

„Nach mancherlei Verſuchen, die mißlangen, und die ich deshalb hier nicht erzähle, ſchlug ich den Seminarzöglingen folgenden Weg vor. — — Ich laſſe nämlich die Geſchichten möglichſt oft (!) erzählen, dabei allerdings auch kurz erläutern und abfragen, aber kurz, ſo daß jede Geſchichte in einer einzigen Stunde völlig durchgenommen wird; lieber die nächſte Stunde oder nach Verlauf einiger Stunden dieſelbe Geſchichte noch einmal erzählt und erläutert, als ſie auf mehrere Stunden verteilt. Ausdrücklich gebe ich den Zöglingen die Weiſung: Kümmert euch nicht darum, wenn die Kinder die Geſchichten zunächſt nur ganz oberflächlich behalten, wenn ſie zunächſt auch nur weniges behalten, — nur verwiſcht den Charakter der Erzählung nicht, gebt jede

Stunde etwas Ganzes. Seitdem sind Lehrer und Schüler frischer und teilnehmender, und so oft ich seitdem in den letzten Wochen vor Ostern in den beiden Klassen selbst geprüft habe, habe ich eine ganz schöne Bekanntschaft mit den biblischen Geschichten gefunden und zwar schon bei der Altersstufe vom 6. bis 7. Jahre mit 35—40 Geschichten. Ich habe den Grundsatz von konzentrischen, allmählich sich erweiternden Kreisen für diese Art Behandlung fast ganz aufgegeben. Der Unterschied in der Behandlung der biblischen Geschichten besteht a) in der allmählich eingehender werdenden Erläuterung und b) darin, daß im ersten Jahre gar kein Spruch, im zweiten einer, im dritten zwei Sprüche zu jeder Geschichte gelernt werden.

Es ist mir eine nicht geringe Freude gewesen, aus dem vorstehenden Bericht zu ersehen, daß der werte Referent seiner früheren zeitweiligen Neigung zu dem Verfahren der Memorier-Doktrinäre entschieden entsagt und dem von der Schuldirektion vertretenen Standpunkte sich zugewendet hat. Die Änderungen in der Lehr- und Einprägungsweise auf der Unterstufe, welche den Bericht namhaft macht, sind auch in meinen Augen wesentliche Verbesserungen. Ich zähle ihrer sogar mehr, als der Verfasser selbst zu erkennen scheint. Außer der unter a) genannten (die allmählich eingehender werdende Erläuterung), konnte er auch noch anführen: daß der Charakter der Geschichte nicht verwischt werden und darum nicht mehr Kürz und satzweise vorgesprochen und wieder vorgesprochen werden, sondern in jeder Stunde ein Ganzes erzählt werden solle, und daß es zufrieden sei, wenn die Kinder zunächst auch nur wenig behalten. Möchte ich noch hinzu, daß der Referent, soviel mir bekannt, die Vorteile eines Repetitionsfragehefte viel entschiedener anerkennt als früher. So konnte es wohl scheinen, als ob wir beide im Punkte des Einprägens nunmehr völlig in einem Geleise wären. Sollte dem in der That so sein, so würde ich mich noch mehr freuen. Vorderhand stehen mir aber noch einige Bedenken im Wege, sie gründen sich teils auf einige mißklingende Äußerungen in seinem Artikel, teils und zwar vorwiegend darauf, daß dort mehrere Punkte mit Stillschweigen übergangen sind, die in meinen Augen zu viel entscheiden, als daß ich sie an seiner Stelle hätte übergehen können. Sie liegen vornehmlich in folgenden Fragen:

1. Ist es statthaft, das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten von seiten der Kinder als das Hauptlernziel anzusehen und danach die Leistungen der Schule zu beurteilen?
2. Soll eine biblische Geschichte, wo sie zum erstenmal einer Klasse (ist es Unter-, Mittel- oder Oberklasse) vorgeführt wird, nur streng nach dem Bibeltext erzählt werden (natürlich mit Zu-

gabe der nötigſten ſprachlichen und ſachlichen Erläuterungen), — oder aber iſt zu geſtatten bezw. zu fordern, daß der Lehrer *aus dem Vollen ſeiner Anſchauung* heraus, möglichſt *anſchaulich, ausführlich* und *erbaulich*, und darum mit *freiem* Wort erzähle?

3. Muß bei der Behandlung einer bibliſchen Geſchichte auf der Oberſtufe auch das *Leſen* derſelben eine Stelle finden, und iſt die Stelle und die Weiſe, welche mein „Zwei Worte zum Enchiridion“ angiebt, zu empfehlen?

Obwohl noch einige andere Punkte namhaft zu machen wären, ſo mag es doch für jetzt an den bezeichneten genug ſein; denn da die Anſicht des geſchätzten Freundes darüber noch nicht nach allen Seiten klar vorliegt, ſo würde hier eine weitere Verhandlung ohnehin unſtatthaft ſein. Ich habe die Fragen auch nur angeführt, um ihn einzuladen, ſich gelegentlich im Schulblatte darüber eingehend zu äußern. Vielleicht giebt ihm auch die nachſtehende Auseinanderſetzung mit den Memorier-Doktrinären Anlaß, ſich bald wieder zum Wort zu melden.

Der Memorier-Materialismus.

Gal. 3, 3.

Wir kommen jetzt zu einem entſchiedenen Widerpart, zum Memorier-Materialismus.

Von Rechts und Begriffs wegen würde unſere Unterſuchung folgenden Gang zu nehmen haben. Vorab würde dem Leſer gezeigt werden müſſen: Siehe, *da iſt* der Memorier-Materialismus, da und dort iſt ſeine Reſidenz, die und die ſind ſeine Vertreter, das und das ſind ſeine Irrtümer; — zum andern würden wir, um ſeine Natur genauer zu erforſchen, nach ſeiner *Herkunft*, nach ſeiner *Geneſis* zu fragen haben; — und endlich würde nachzuweiſen ſein, welches die *Folgen*, die *Früchte* dieſer irrigen pädagogiſchen Richtung ſind.

Da unſere Unterſuchung jedoch unter allen Umſtänden nicht ſchnell abzumachen iſt, — weil hier Wahrheit und Irrtum oft hart aneinandergrenzen und darum ihre Unterſcheidung ein ſorgſames Analyſieren erfordert, — ſo werde ich mir erlauben, den vorbezeichneten langen Weg etwas abzukürzen. In der Beſchreibung des gegenwärtigen Status werden ja

anzes. Seitdem sind Lehrer und
id so oft ich seitdem in den letzte
ssen selbst geprüft habe, habe ich
n biblischen Geschichten gefunden
3. bis 7. Jahre mit 35—40 G
nzentrischen, allmählich sich erweit
ist ganz aufgegeben. Der Unter
chichten besteht a) in der all
iterung und b) darin, daß
iten einer, im dritten zwei

—

eine nicht geringe Freude ge
n, daß der werte Referent
m Verfahren der Memorie
ev. Schulblatte vertretenen
ungen in der Lehr- und E
Bericht namhaft macht, sin
n. Ich zähle ihrer sog
niert. Außer der unt
nde Erläuterung),
ikter der Geschichte nic
hr stück- und satzwei
n in jeder Stunde
zufrieden sei, wenn
n. Rechne ich noch
ile eines Repetition
nte es wohl schein
ehr völlig in eine
würde ich mich
ige Bedenken im
rungen in seine
mehrere Punkte
zu viel entschei
Sie liegen
latthaft, das
von seiten d
nd danach
biblische G
Unter-, M
ch dem B

...lte es z. B.
„Memorier-
Name klingt
...nd erscheinen;
...en Lehrern auch
...lche pädagogische
...ber und Leser sich
...im Namen nicht
vor die Augen zu
...hm beliebt.
Stücke der statistischen
...ht angeben, wo unser
...lche Zeits
...ter sind?
...erden. Nic
...elben vorbei
irgend einem
...er Materialismus
Hätten wir nun
ein persönlicher
Hauptsache abgele
irrigen Doktr
...selben möglichst

...men, ob wir auch
...n sollten. — Da
Hervorgegangen ist
...aus einer sehr berech
der weiland seine
zuvor und
mit Entschi
Seine
Präsenten

Generation notwendig eine „geprügelte" kommen muß, so mag es auch sein Gutes haben, daß z. B. im Religionsunterricht auf den „Katechisiereifer" ein „Memoriereifer" gefolgt ist; Vernunft und Erfahrung werden wohl endlich die rechte Mitte finden lehren. Ganz so steht es aber mit dem Memorier-Materialismus nicht; es steckt ja eine berechtigte Reaktion in ihm, aber auch noch *mehr*. Zu seiner praktischen Einseitigkeit haben sich positive *theoretische Irrtümer* gesellt, — Irrtümer, die einerseits gute Zwecke fast gänzlich übersehen und andrerseits positive verkehrte Ziele erstreben, — und dadurch ist aus dem *Memoriereifer* ein *Memorierwahn*, der Memorier-*Materialismus* entstanden. Überdies sind seine Irrtümer nicht alle neu, sondern zum Teil sehr *alten* Datums. Was z. B. die Vernachlässigung guter Zwecke betrifft, so will ich nur fragen, ob im schulmäßigen Religionsunterricht, namentlich beim Katechismus, nicht *von jeher* die *Erbauung* neben dem Memorieren *zu kurz* gekommen, ob man diesen Lehrgegenstand, der doch wesentlich auch *Gewissenssache* ist, nicht vorwiegend als bloße *Wissenssache* behandelt hat? Und was die Erstrebung verkehrter Lehrziele angeht, — ist nicht, um nur eins zu nennen, *von jeher* darüber geklagt worden, daß *viel mehr* zum Lernen aufgegeben und durchkatechisiert wurde, als die Schüler fürs Leben behalten konnten? In diesem Betracht ist also nicht zu verkennen, daß wir im Memorier-Materialismus der neuen Ära eine trübe Mischung *neuen Wahns* und *alten Schlendrians* vor uns haben.

Soll endlich in Frage kommen, ob dieser pädagogische Irrwahn *nicht als bereits überwunden* zu betrachten sei, so will das schon darum zweifelhaft scheinen, weil einige seiner Irrtümer so alt, so unausrottbar sind, daß man sie fast mit zur Erbsünde rechnen könnte, die nach Luthers Ausdruck bekanntlich daran zu erkennen ist, daß sie wie der Bart immer wieder aufschießt, wie oft sie auch abrasiert wird. In der That, was auch an der Blüte des Memorier-Materialismus bereits verwelkt sein mag, so kann einer, der halbwegs im Schulleben orientiert ist, nicht wähnen, wir seien mit diesem Unkraute fertig; im Gegenteil, auf ganzen weiten Strecken des Schul- und Kirchenlandes wuchert es noch so reichlich und wurzelt so tief, wie der gefürchtete Feind des Landmanns, die schön blühende, giftige Herbstzeitlose, in manchen Wiesen. Freilich, wenn ein pädagogischer Tourist unser Vaterland durchzöge und überall die Schulleute fragen wollte, ob sie unter der Firma des Memorier-Materialismus dienten, freiwillig dienten: so würde er vielleicht erfahren, was Riehl von seinem Besuche im Westerwalde erzählt. Beim Hinaufsteigen an den südlichen Abhängen hieß es immer, hier sei *noch nicht* der rechte Westerwald; und als es die nördlichen Abhänge hinunterging, hieß es, hier sei

[illegible] Es hatte er den ganzen Westerwald [illegible] Westerwälder gefunden. Wie [illegible] Umfrage nach den Anhängern des [illegible] so gewiß es einen Westerwald [illegible] giebt, so gewiß existiert auch das [illegible] genannt haben. Es giebt [illegible] Schülern Tag für Tag an seinen [illegible] abmühen, — seufzend und klagend [illegible] des Treibers; andere scheinen sich [illegible] sie nehmen „Herrendienst“ klüglich [illegible] und so kommen sie besser fort; und [illegible] wie sie an dem alten Schlendrian wie [illegible] neuen Wahn sich nicht den Kopf zer- [illegible] wie man sie führt. Welche unter diesen [illegible] oder ob die „Eigentlichen“ noch irgendwo [illegible] wir einstweilen dahingestellt sein lassen. [illegible] Seite der Sache. Woher die auffallende, [illegible] allen Seminaren die Zahl der Aspiran- [illegible] begriffen ist? Die knappen Lehrergehälter [illegible] abmahnen; denn die sind auch früher [illegible], wie noch viel anderes mitgewirkt hat; [illegible] Zweifel das Schulübel, welches unser [illegible] Memorier-Materialismus auf allerlei Wegen [illegible] worden ist, hat im Schulstande die Be- [illegible] Schularbeit stetig abgenommen, und damit [illegible] für solchen Seufzerdienst anzuwerben [illegible] nur die Thatsache des Mangels an [illegible] mit Gewißheit schließen zu dürfen, [illegible] faul sein, daß ein Bann auf ihm [illegible] wo es unbelästigt von fremden Fesseln [illegible] schöne, erhebende Seiten, daß es auf [illegible] starke Anziehungskraft ausüben wird, [illegible] und vielfach sogar dürftig ist. [illegible] existiert; doch würde ich mich [illegible], daß wenigstens seine Blütezeit

[illegible] können wir jetzt zur Haupt- [illegible] die Losungen des Memorier- [illegible] Irrtümern auf die Spur zu [illegible] derselben aufzeigen, — einmal

bei der Schulinſpektion und zum andern in der Schularbeit. Die Unterſuchung gliedert ſich demnach in die drei Abſchnitte:

A. Die Loſungen des Memorier-Materialismus;

B. Der revidierende Memorier-Materialismus und die gut geleitete Schule;

C. Der lehrende Memorier-Materialismus.

A. Die Loſungen des Memorier-Materialismus.

Wie der Leſer finden wird, werden wir unſerm Widerpart eine ziemliche Reihe von Irrtümern nachweiſen. Fragen wir aber zuerſt nach dem Kardinalirrtum.

Sollte derſelbe in der Wertſchätzung des Memorierens liegen? — Keineswegs. Wollte die ſogen. „neue Schule“ nur dafür ſtreiten, ſo würde Schreiber dieſes ihr Gegner nicht ſein, — wie ſchon das Schriftchen „Über Denken und Gedächtnis“ beweiſt. Die Thorheit des alten „gemütlichen“ Lernens wie des einſeitigen Formalismus, die beide vor dem Memorieren ſich ſcheuten wie manche Kinder vor dem Waſchwaſſer, iſt mir lange klar geweſen, — lange bevor die Choragen der neuen pädagogiſchen Ära ihre Loſungen ausgaben. Wer ſich ernſtlich um die Pſychologie, insbeſondere um die Entwicklungsgeſetze der Intelligenz bekümmern will, dem muß bald einleuchten, daß das Reden von formaler Bildung, wo nicht für ein ſolides Wiſſen geſorgt wird, ein bloßes Gerede iſt, — ferner, daß ein Mann von ſcharfer und geſchulter Denkfähigkeit ſo gewiß das Memorieren höher ſchätzen wird als ein Schwachkopf, ſo gewiß ein intelligenter Geſchäftsmann den Kapitalbeſitz beſſer zu taxieren und zu verwerten weiß als einer, der die tauſend Wege ſeiner Benutzung nicht kennt. Daß der umgekehrte Schluß nicht gilt, — ich meine, daß ein großer Kapitaliſt nicht notwendig ein großer Induſtrieller, und ein Lobpreiſer des Memorierens nicht notwendig ein ſcharfer Dialektiker iſt, verſteht ſich leicht. — Summa: Memorieren muß ſein, ſo gut wie das denkende Durcharbeiten der Anſchauungen ſein muß. Die beiden gehören zuſammen wie rechtes Bein und linkes Bein: mit einem allein kommt man nicht weit, und neben einem langen ein kurzes Bein zu haben, iſt auch kein Vorteil. In der Wertſchätzung, in der rechten Wertſchätzung des Memorierens kann deshalb der zu ſuchende Irrtum nicht liegen. — „Aber vielleicht in der Überſchätzung?“ Sie kann allerdings vorkommen und kommt thatſächlich vor, wie weiter unten ſich zeigen wird; allein das iſt mehr ein praktiſcher Irrtum — wenigſtens

[illegible] das Ergänzungsstück, das denkende Durcharbeiten, nicht prin- [illegible] Es lohnt sich daher hier noch nicht, über diesen [illegible] zu disputieren; wir müssen eher den principiellen [illegible]

[illegible] die zweite Losung, das „stetige Präsenthalten", [illegible] ein schädliches Princip versteckt hat.

[illegible] sagt dieses Wort nichts anderes, als was schon im [illegible] des Memorierens, wenn er in seiner vollen Geltung ge- [illegible] Denn wer etwas lernt, der thut dies doch nicht, [illegible] sondern um es zu behalten. Kenntnisse und Fertig- [illegible] nicht präsentieren lassen, d. h. nicht zum Gebrauche [illegible] einem Kapitale gleich, das zinslos daliegt; und wenn [illegible] daß sie dauernd unbrauchbar bleiben, so haben [illegible] als eine Obligation auf ein Rittergut im Monde. [illegible] die Losung „präsenthalten" nicht; sie will nur eine [illegible] betonen, sie empfiehlt ein sicheres Wissen, [illegible] und Künste, die ein freies, stets disponibles [illegible] Der alte, gute Wink: „Wenn das Repetieren [illegible] es schon zu spät," — geht genau auf dasselbe [illegible] etwas vorsichtiger aus. Die Forderung des Präsent- [illegible] und gut: wer sie ausführen könnte, würde wahr- [illegible] Resultate erzielen. Die Wirklichkeit wird indessen hier

[illegible] Wertschätzung des Memorierens, — ich meine bei [illegible] Durcharbeiten durchaus gerecht werden will, [illegible] zwei kolossale psychologische Irrtümer im [illegible] Irrtum, welcher sachliches und sprachliches Memo- [illegible] andere, welcher „judiciöses" und „mechanisches" [illegible] zu unterscheiden weiß. (Siehe das Genauere in der Schrift [illegible] Gedächtnis, ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie," [illegible] Die gewöhnliche Folge dieser mangelhaften Vor- [illegible] des ganzen Memorierens nur ein sprachliches [illegible] Form, welche Kant die „mechanische" nennt, also die [illegible] Viertel für das Ganze nimmt. Wo nun diesem [illegible] Resultate und Prädikate zugeschrieben werden, welche [illegible] schlägt die Wertschätzung des Memorierens nicht [illegible] die Lobpreisung wird faktisch zur Verleum- [illegible] mißtrauisch und diskreditiert die gute Sache. Wir [illegible] Materialismus in der That auch diese Schuld [illegible] wir sie indessen nur nebenbei berühren, weil [illegible] sie auch mit dieser Schuld zusammenhängen, [illegible] andern Irrtum haben. — Auf den tiefsten [illegible] Vorschrift hin.

wie überall ſtets hinter dem Ideale zurückbleiben. Selbſt ein ſtudierender Jüngling, dem alle denkbare Energie, dazu Begabung und Zeit zu Gebote ſtände, würde es bei ſeinem Lernen ſchwerlich erreichen; wie viel weniger wird es nun in einer Schule von 80—100 Kindern mit verſchiedener moraliſcher und geiſtiger Ausrüſtung, bei ungleichmäßigem Schulbeſuch und den vielen bekannten andern Hinderniſſen, als unbedingte Forderung aufgeſtellt werden können? — Wie ein Geſchäftsmann häufig auf Kredit verkaufen muß, ſo muß auch ein Lehrer vieles à crédit lehren, d. h. auf Hoffnung, — ſchon deshalb, um die Selbſtthätigkeit der Schüler zu erproben. Als theoretiſche Forderung, als ideales Ziel mögen beide, der Geſchäftsmann wie der Schulmann, den Erwerb eines disponibeln Barvermögens im Auge behalten, und jeder von ihnen mag auch auf ſeinem Gebiete darin ſo ſtreng ſein, wie er will und kann; ſollte aber die Obrigkeit im Geſchäftsverkehr das Kreditgeben gänzlich verbannen wollen, ſo würde ſie vielleicht einiges Gute ſtiften, aber noch viel mehr Schaden anrichten. So auch im Unterrichtsweſen. — Es iſt ſomit nicht zu verkennen, daß die Forderung des Präſenthaltens ſchon für das Lernen neben der guten auch eine üble Seite hat, wozu noch kommt, daß ſie in der Hand eines unverſtändigen oder übelwollenden Schulreviſors zu einer wahrhaft furchtbaren Waffe werden kann. Wir ſtehen alſo hier an einer Stelle, wo eine große Wahrheit dicht neben einem gefährlichen Irrtume liegt: das Princip des Präſenthaltens iſt zweiſchneidig. Theoretiſch läßt ſich die eine Schneide von der andern nicht wohl trennen; das muß der Praxis, der Handhabung anvertraut werden.*) Es ſei hier genug, dieſes Verhältnis aufgedeckt zu haben; die Zweiſchneidigkeit wollen wir uns aber merken.

Beleuchten wir jetzt die dritte Loſung, die ſich ſpeciell auf die bibliſche Geſchichte bezieht, — die Forderung, daß die Schüler jede durchgenommene Geſchichte ſollen zuſammenhängend und textgetreu wiedererzählen können. Dieſer Punkt hat bekanntlich den meiſten Streit erregt; hier wird alſo eine doppelt geſchärfte Prüfung geraten ſein.

Liegt in dem Wiedererzählen an und für ſich etwas Verkehrtes, oder Unſchickliches, oder Unnatürliches? Es handelt ſich ja nicht um einen

*) Ein Mittel dazu iſt oben (im 1. Artikel) bereits angedeutet worden, nämlich: den Lehrſtoff, z. B. die bibliſche Geſchichte, je nach der Wiſſensqualität, die man fordern will, in mehrere Haufen zu teilen; — alſo etwa 50 Geſchichten auszuwählen, die möglichſt genau zu lernen und durchzuarbeiten ſind und auf der Oberſtufe ſtets präſent gehalten werden ſollen (zur frageweiſen Reproduktion); dann etwa 50 andere, bei denen man ſich mit einer geringern Wiſſensqualität begnügen will; und endlich einen dritten Haufen, der à crédit vorerzählt und geleſen wird.

abſtrakten Lehrinhalt, ſondern um eine Geſchichte; der Lehrer hat dieſelbe vorerzählt, wir wollen annehmen: anſchaulich vorerzählt, vielleicht noch durch eine Illuſtration veranſchaulicht: warum ſoll nun das Kind nicht wiedererzählen, was es gehört und behalten hat? Ferner: wie die Kinder bekanntlich gern erzählen hören, ſo iſt auch bekannt, daß ſie gern ſelbſt erzählen, beſonders die kleinern. Würde man ſie nun nicht einer Freude berauben, wenn das Wiedererzählen der bibliſchen Geſchichten verbannt ſein ſollte? Und weiter: iſt das erzählende Reproduzieren nicht ein gutes Mittel, um zu prüfen, ob die Kinder das Ganze und Einzelne recht aufgefaßt haben? Und endlich: iſt es nicht ein ſchätzbares Hülfsmittel der Sprachbildung? Was ſollte daher an dem Erzählen der bibliſchen Geſchichten wol ſeinen der Schüler Bedenkliches ſein?

Freilich, ſo gefaßt, wie wir dieſe Fragen ſchreiben und verſtehen, mit dieſen Behauptungen, mit dieſen Zielen — ich ſtehe nicht an, es zu ſagen — da iſt an dieſer Übung nichts auszuſetzen. Sollte dieſelbe aber von der „neuen Schule“ und ihren Reglements in der That ganz ſo und nur ſo gemeint ſein? Wäre das, ſo würde ſich doch ſchwer begreifen laſſen, warum der Forderung des Wiedererzählens ſo viel Widerſpruch, Streit und Klagen, ꝛc. und zwar gerade unter den ernſt chriſtlich geſinnten Schul- und Seminarlehrern, ſo viel Seufzen und Gewiſſensnot verurſacht hätte. Sie iſt eben nicht ſo gemeint: der Mennerier-Materialismus hat noch etwas anderes dabei im Sinne gehabt. Was man bei dieſer Übung beabſichtigt, und wie man ſie handhabt, — das ſind die Punkte, welche ſcharf beſehen und beſonders analyſiert werden müſſen, wenn wir hier Wahrheit und Irrtum durchgreifend voneinander ſcheiden wollen.

Ein paar gewichtige Unterſchiede, welche in der Handhabung des Wiedererzählens vorkommen können, fallen einem leicht in die Augen. Gewiß, die Kinder erzählen gern, — allein ein anderes iſt es, das, was die Kinder aus freien Stücken gern thun, ſo zu leiten, daß eine gewiſſe Freiwilligkeit im Spiele bleibt, ein anderes aber, durch allerlei Zuthaten daraus eine mühſame Pflichtarbeit zu machen. Ein anderes wieder iſt es, wenn die Kinder ungeniert erzählen dürfen, was und wie ſie es gefaßt haben und mit freiem Worte, ein anderes aber, wenn das Was und Wie, der Inhalt und der ſprachliche Ausdruck genau vorgeſchrieben ſind.

Prüfen wir ferner die Zwecke des Wiedererzählens, zunächſt, ob es eine brauchbare Übung des Einprägens, der Sprachbildung und der Reproduktion iſt, — aber nicht zu vergeſſen: wenn dabei die vorbezeichneten Schranken beobachtet werden.

Soll in einer Schulklasse von 80 und mehr Kindern das mündliche Nacherzählen geübt werden, so kann das einzelne Kind nur selten an die Reihe kommen, es sei denn, daß man von jedem nur ein kurzes Sätzchen sprechen läßt. In dem Falle, wo bloß einzelne Sätzchen gesprochen werden, ist diese Übung kein eigentliches Erzählen mehr; sie kann daher füglich dem anregenderen Abfragen Platz machen, und sollte dies um so mehr, da hierbei nicht nur das gefragte Kind sich reiflicher besinnen muß, sondern jede Frage auch für die ganze Klasse ein Appell zum Besinnen ist. Die Weise also, wo ein Kind nach dem andern einen Satz zum andern fügt, — sie mag zuweilen mit vorgenommen werden als eine Manier der Reproduktion neben andern, aber immer als eine untergeordnete, nimmer als ein Ersatz des Abfragens. Dieser Weise sei damit ein für allemal ihr Platz angewiesen. Im andern Falle, wo ganze Geschichten (oder größere Abschnitte) nacherzählt werden — was kann da diese Übung als Übung ausrichten, wenn der einzelne Schüler höchstens alle zwei Monate einmal an die Reihe kommt? Im Privatunterrichte, wo der Lehrer nur etliche wenige Kinder vor sich hat, läßt sich allerdings das Wiedererzählen nützlich verwenden, — jedoch immer nur neben dem Abfragen; — allein beim Schulunterricht hat es qua Übung nur wenig, nur untergeordnete Bedeutung, denn jedes Üben erfordert seine Zeit, und es kann dabei nicht ein Schüler für den andern üben.*) Der Leser wolle auch nicht vergessen, daß wir hier nur in dem Sinne von Wiedererzählen der biblischen Geschichten reden, in welchem wir es oben gebilligt haben, nämlich, wenn es in der Absicht einer Übung (neben andern Übungen) auftritt und zugleich so gehandhabt wird, daß die Kinder schlichtweg so erzählen dürfen, wie sie es verstehen. Von der weitergehenden Absicht des Memorier-Materialismus, der es auch als Hauptprüfungsmittel

*) Sollte hier jemand einwenden wollen, daß dann die gewöhnliche Leseübung — wo das einzelne Kind entweder nur wenige Sätze liest, oder aber selten an die Reihe kommt — ebenfalls nur wenig austragen könne: so habe ich gegen die Thatsache wie gegen die Schlußfolgerung nichts zu erinnern. — Nur zwei Worte will ich beifügen. Erstlich trifft dieser Vergleich doch nur halb zu: denn beim Lesen handelt es sich nicht bloß um die Übung der Sprachorgane, sondern auch um die des Auges und Ohres; diese letzteren werden aber auch beim stillen Mitlesen geübt. Zum andern: soweit der Vergleich doch zutrifft, ist er kein Grund gegen mich, sondern sagt nur, daß das gewöhnliche Lesen für die Sprachbildung nicht mehr austrägt als die Erzählungsübung, — n. b. bei gleicher Stundenzahl; diese ist aber glücklicherweise beim Leseunterricht größer. — Übrigens legt die bezeichnete Sachlage auch die Mahnung nahe, den erwähnten Mangel der gewöhnlichen Leseübung ja zu bedenken und demgemäß nach einer Verbesserung oder Ergänzung sich umzusehen.

betrachtet wiſſen will, iſt hier noch nicht die Rede. Von dem Nacherzählen in jenem guten Sinne behaupte ich nun: mag es einer angreifen, wie er will, ſo erzielt das einfache Abfragen und Durchſprechen doch in jeder Beziehung mehr. „In jeder Beziehung?“ Ja, in jeder. Wir werden ſehen.

Daß das Abfragen die Aufmerkſamkeit reger hält und das Beſinnen mehr anſpornt, wird niemand beſtreiten wollen. Daß es ferner dem Verſtändnis mehr dient, iſt ebenfalls nicht zu verkennen, denn einerſeits hilft dazu das Zergliedern, andrerſeits die regere Aufmerkſamkeit und drittens das durch die Fragen zurechtgeleitete Beſinnen. Für die Einprägung gilt dasſelbe: denn was mit größerer Aufmerkſamkeit, durch ſchärferes Beſinnen und mit beſſerem Verſtändnis erfaßt iſt, das wird auch leichter behalten. Soll nun noch die Erbauung in Frage kommen, ſo iſt vorab zu bemerken, daß die eigentliche Stelle dafür überhaupt weder das Abfragen, noch das Nacherzählen, noch das Leſen iſt, ſondern das erſte anſchauliche Vorerzählen des Lehrers. Soweit auch bei jenen andern Übungen eine erbauliche Stimmung und Einwirkung gewünſcht werden mag — und ſie iſt in der That dringend zu wünſchen — ſteht das Durchſprechen dem Nacherzählen mindeſtens gleich; und wenn der Lehrer im Geiſte der Geſchichte lebt, ſo wird ſein Wort auch wohl ſtets mehr Eindruck machen, als das der vortragenden Kinder. — Aber ſelbſt für das Erzählenkönnen leiſtet das Abfragen mehr als die Erzählübung, weil ihm eben alle die Vorteile zu gute kommen, die vorhin nachgewieſen worden ſind.

Vergleichen wir den Wert der verſchiedenen Übungen in Abſicht auf die verſchiedenen Zwecke, ſo ſtellt ſich die Sache ſummariſch ſo:

Für die Erbauung und das anſchauliche Verſtändnis gebührt der erſte Platz dem Vorerzählen des Lehrers.

Für das genauere Verſtehen und für das Einprägen verbleibt — (neben jenem erſten Vorerzählen) — dem durchſprechenden Fragen und dem ſinnigen Leſen unbeſtritten der Vorrang.

Die Erzählübung folgt erſt in dritter Linie, mit durchaus untergeordneter Bedeutung und zwar in jeder Hinſicht.

Zu der oben aufgeſtellten Bedingung, unter welcher die Erzählübung gebilligt werden könne, — daß nämlich ſchlichtweg ſo erzählt werden dürfe, wie die Geſchichte gefaßt worden iſt, und mit freiem Worte — müſſen wir jetzt noch die zweite hinzufügen:

daß die Erzählübung nicht das Abfragen verdrängen,
ſich nicht an deſſen Stelle ſetzen wolle;

und die dritte:

daß man nicht mehr von ihr erwarte und verlange, als sie leisten kann.

Warum legt nun der Memorier-Materialismus dennoch so viel Gewicht auf das Nacherzählen der Geschichten von seiten der Kinder? Das Erzählenlassen als Übung gefaßt, giebt dazu, wie wir uns überzeugt haben, keinerlei Berechtigung. So kann es also nicht gemeint sein. Ist es aber nicht so gemeint, so bleibt eben nur die schon angedeutete Ansicht übrig, daß das Nacherzählen das Hauptprüfungsmittel für die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts sei. Untersuchen wir auch diese letzte Position noch.

Welche Gründe mag der Memorier-Materialismus für dieses sein pädagogisches Dogma haben? Ich muß gestehen, daß mir niemals etwas, das wie Gründe ausgesehen hätte, zu Gesicht gekommen ist. Auf einmal, ohne auch nur über seine Herkunft Rechenschaft zu geben, steht der große Satz in der pädagogischen Gemeinde vor unsern Augen. Wie ein selbstherrliches Axiom, das keiner Frage eine Antwort schuldig ist, soll man ihn aufnehmen. Sei er nun, wer er sei, und stamme er her, woher er wolle, — kann er über seine Wahrheit sich nicht legitimieren, so erhält er kein Bürgerrecht. Erst muß er also selber sich prüfen lassen, bevor er andere prüfen will.

B. Der revidierende Memorier-Materialismus und die gut geleitete Schule.*)

Es handelt sich also darum, wie die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts am sichersten geprüft werden können.

Welcher Art diese Ergebnisse sein sollen, ergiebt sich aus den verschiedenen Zwecken, welche die Pädagogik diesem Lehrfache vorhält. Es sind: erstlich das anschauliche Kennen der biblischen Geschichten, zweitens das Verstehen, und drittens die Erbauung, d. i. das Wachstum des Glaubenslebens. Natürlich gehört auch viertens noch hinzu,

*) Dieser zweite Teil der Untersuchung will weniger auf die Verkehrtheiten des revidierenden Memorier-Materialismus, als vielmehr auf die Kennzeichen eines gut geleiteten Religionsunterrichts den Blick lenken, — er will nur erweisen, daß und warum der Maßstab des Memorier-Materialismus für diese Kennzeichen höchst unzulänglich ist, — woraus dann von selbst folgt, daß eine solche Schulinspektion die Schularbeit auf falsche Bahnen führt. Der dritte Teil (C.), welcher den lehrenden Memorier-Materialismus in seiner eigenen Schule betrachtet und somit neben jenes Schulbild das unseres Widerparts stellt, wird diese Folgerung überzeugend bestätigen.

daß die Schüler über ihre Kenntniſſe und ihr Verſtändnis ſich ſprachlich ausdrücken können, einmal, weil ſonſt eine Prüfung nicht gut möglich wäre, und ſodann, weil die Sprache an allen Lehrgegenſtänden, alſo auch an der bibliſchen Geſchichte, geübt werden ſoll. Da der ſprachliche Zweck aber ein formeller iſt, nicht zur Sache ſelbſt gehörig, ſo müſſen wir ihn auch geſondert aufführen. Es fragt ſich nun, auf welche Weiſe am ſicherſten zu ermitteln iſt, wie weit dieſe Ziele in einer Schule erreicht ſind. — Wir denken hier ſelbſtverſtändlich nicht an eine Prüfung, die der Lehrer ſelbſt jeweilig anſtellt, die den einzelnen Kindern gilt, ſondern an eine Prüfung durch den Schulreviſor, welche den Stand der Schule erforſchen will, wo alſo nicht bloß die Schüler, ſondern auch das Geſchick und der Fleiß des Lehrers mitgeprüft werden.

Nach meiner Anſicht würde der Reviſor die ſämtlichen Übungen, die bei einer Geſchichte vorkommen können, ins Auge zu faſſen haben. Die erſte Übung begreift das anſchauliche Vorerzählen des Lehrers.*) Die zweite iſt auf den oberen Stufen das Leſen der Geſchichte, — an deſſen Stelle auf den unteren Stufen, ein nochmaliges einfaches Vorerzählen nebſt einem repetierenden Durchſprechen tritt. Die dritte Übung gilt dem ſelbſtändigen Wiederholen der Geſchichte zu Hauſe; auf den unteren Stufen fällt dieſelbe natürlich fort. Als vierte und letzte Übung verbleibt dann noch die (antwortweiſe oder erzählende — mündliche oder ſchriftliche) freie Reproduktion.

Die erſte Lernſtation: das anſchauliche **Vorerzählen.** Dieſe Übung iſt es, welche in meinen Augen über den Stand des bibliſchen Geſchichtsunterrichts das gewichtigſte Urteil ſpricht. An ihr muß ſich zeigen, ob der Lehrer es verſteht, durch ſeine Erzählung die Schüler in die volle Anſchauung der Geſchichte einzuführen. Aber nicht bloß das; ſie wird auch offenbar machen, ob die Geſchichte im Gemüte des Lehrers lebt und er dadurch ausgerüſtet iſt, ſie auch dem Herzen und Gewiſſen der Kinder nahe zu bringen. Es iſt mir unzweifelhaft, daß dieſe beiden Stücke — Anſchauung und Erbauung — die wichtigſten und zwar die unvergleichlich wichtigſten Kennzeichen eines guten

*) Sprachliche, ſachliche, pſychologiſche ꝛc. Erläuterungen ſamt dem, was die Erbauung noch beſonders erfordern mag, ſind mir begrifflich mit eingeſchloſſen. Ob der Lehrer dieſe Zuthaten alle unmittelbar in ſeine Erzählung verwebt, oder aber teilweiſe bei den folgenden Übungen nachholt, — ob er ferner im erſtern Falle faſt ausſchließlich vortragend verfährt, oder reichlich Fragen einſtreut, gelte hier als eine offene Frage.

Religionsunterrichts sind. Wo es um diese Erfordernisse gut steht, da kann allerdings bei den andern Übungen möglicherweise noch etwas fehlen; allein wo die Hauptsorge wirklich besorgt ist, da wird den Schülern der Hauptsegen, d. i. die Anregung und Befruchtung des Glaubenslebens, nicht entgehen, — es sei denn durch eigene Schuld. Darum habe ich die erwähnte Schrift von Witt: „Ein Handbuch zum lebendigen Erzählen und erbaulichen Betrachten der biblischen Geschichte", mit so herzlichem Willkommen begrüßt, wie seit langem keine andere; sie ist noch in anderem als litterarischem Sinne „ein gutes Werk" und wird dem Memorierwahn vielleicht mehr Abbruch thun, als alle seitherigen Proteste und theoretische Widerlegungen zusammengenommen, — schon lediglich dadurch, daß sie die erste Übung mit dem vollen Gewichte in den Vordergrund stellt und zu ihrer Ausführung eine praktische Handleitung anbietet. (Wie weit diese Handreichung wirklich gelungen ist, und ob die Kritiker, wie herkömmlich, nicht noch anschaulicher zu erzählen verstehen, braucht uns hier noch nicht zu kümmern. Ein richtig gestelltes Problem ist, nach Liebig, wichtiger als die Lösung.) Jener Wahrheit, daß das erste Vorerzählen des Lehrers über den Stand des Religionsunterrichts das gewichtigste Urteil spricht, kommt nach meiner Auffassung eine so entscheidende Bedeutung zu, daß ich sagen möchte, an ihr wird am sichersten offenbar, ob jemand die Grundsätze gesunder Pädagogik begriffen hat, oder aber in den Irrtümern des Memorier-Materialismus befangen ist. Das Urteil eines Revisors, der an der ersten Übung achtlos vorbeigeht und zu den Leistungen des Einprägens eilt, würde man daher nicht anders taxieren können, als das eines inkompetenten Laien, — oder richtiger: doch ganz anders, denn der Memorierwahn irrt nicht bloß, sondern führt auch irre. Es steht geschrieben: „An ihren Früchten" — und nicht: an ihren Blättern — „sollt ihr sie erkennen." Wer nicht faßt, wie viel mehr das anschaulich-erbauliche Vorerzählen für die Anregung des Glaubenslebens bedeutet, als die nachfolgenden Memorier-Übungen, der weiß Hauptsache und Nebensache noch nicht zu scheiden, und wer die Hauptsache nicht als Hauptsache anerkennt und behandelt, der darf kein Recht haben, über die Nebensache mitzusprechen.*)

*) Wo haben die mancherlei großen und kleinen Irrtümer der mittelalterlichen, der griechischen und römischen Kirche ihren psychologischen Grund und Anfang? Sind etwa die fundamentalen Heilsthaten und Heilswahrheiten dort bewußt und grundsätzlich verleugnet worden, wie es im Heerlager „des modernen Zeitbewußtseins" geschieht? Keineswegs; sie werden ja noch ausdrücklich bekannt, nur nicht im rechten, vollen Lichte erkannt. Der Anfang der Verdunkelung und des Irregehens ist vielmehr so geschehen, daß man bare, pure Nebensachen und Nebensachen der

Ohne Zweifel wird dem Leſer bei dieſer Behauptung einfallen, daß oben das verſtändige Anſchauen und das Einprägen der Anſchauungen als gleichwertig bezeichnet wurden, als zuſammengehörig wie rechtes Bein und linkes Bein, während hier jenes als überwichtige Hauptſache und dieſes als Nebenſache dargeſtellt iſt. Sieht das nicht wie ein eklatanter Widerſpruch aus? Allerdings, es ſieht faſt ſo aus. Bei genauerem Zuſehen wird ſich indeſſen der Knoten bald löſen.

Oben war bekanntlich von den Entwicklungsgeſetzen der Intelligenz die Rede, von der didaktiſchen Behandlung der Wiſſensſachen. Handelt es ſich aber von einem Gegenſtande, der zugleich das Gewiſſen angeht, wo das Lernen erſt dann zu ſeinem eigentlichen Ziele gelangt, wenn das Objekt auch mit dem Herzen ergriffen wird: ſo iſt die Sachlage offenbar eine andere, und damit könnte auch wohl das Verhältnis zwiſchen Auffaſſen und Einprägen ein anderes werden. So iſt es in der That. Beim Religionsunterricht muß das lebendige Anſchauen zugleich ein erbauliches Betrachten ſein, das Angeſchaute muß auch einen Eindruck auf das Gemüt und Gewiſſen machen: um dieſen Eindruck handelt es ſich vor allem; er iſt bei der Heilsunterweiſung die Blüte, der erſte Anſatz zur Frucht. Das nachfolgende Einprägen wird und kann in der Regel nur das Wiſſen befeſtigen, nicht den Gemütseindruck; es iſt ſogar möglich und leider zu oft wirklich, daß über dem Wiſſensmemorieren der urſprüngliche Gemütseindruck abgeſchwächt wird, ja durch das Verleiden der Sache die Blüte ſamt der Frucht verloren geht. Es iſt ſomit klar, daß jene ſcheinbar ſich widerſprechenden Behauptungen beide wahr ſind: bei der rein intellektuellen Bildung verhält ſich das Anſchauen zum Einprägen genau wie ein Arm zum andern; im Religionsunterricht dagegen, wo zur Anſchauung die Erbauung hinzutreten muß, iſt die erſte Übung, das lebendige Vorerzählen, als die überwichtige Hauptſache zu betrachten.

Unſere Betonung des anſchaulich-erbaulichen Vorerzählens als einer Hauptſache gilt vornehmlich dem Memorierwahn in ſeiner roheſten Form

---

Nebenſachen als hochwichtige, fundamentale Dinge behandelte und ſo den Blick von den Hauptbedingungen eines geſunden Glaubenslebens ablenkte. So fand ſich die „köſtliche Perle“ endlich in eine Emballage von „heiligen“ Einrichtungen, Kirchenpflichten, Ceremonien und Ceremönchen ꝛc. dergeſtalt eingewickelt, daß es ſchwer hielt, ſie zu Geſicht zu bekommen, und es manchem ſogar zweifelhaft dünken konnte, ob ſie in der That noch vorhanden wäre. Da ſteht es vor Augen, wohin es führt, wenn der Unterſchied von Hauptſachen und Nebenſachen in Vergeſſenheit gerät. — Es ſoll übrigens nicht behauptet werden, daß in der evangeliſchen Kirche der „Schatz“ von aller verhüllenden Emballage völlig frei geblieben ſei.

und Art, wo er nämlich das erſte Vorerzählen ſo nebenſächlich, ſo mechaniſch behandelt, daß von Erbauung nicht die Rede ſein kann, oder aber die Memorierübungen ſo betont und ſo mechaniſch betreibt, daß die etwa vorhandenen Gemütseindrücke notwendig wieder verwiſcht werden. Es giebt aber auch Lehrer und Schulreviſoren — und ihre Zahl dürfte nicht klein ſein, — welche mit dem Memorier-Materialismus völlig gebrochen zu haben meinen, und nichtsdeſtoweniger bedeutende Überreſte jenes Irrtums mit ſich herumſchleppen, namentlich bei den Memorierübungen, bei der Behandlung des didaktiſchen Lernmaterials (des Katechismus, der Lieder u. ſ. w.) und beim Lehrgange. Es geht ihnen genau wie jenem Mann, der ſeinem Hauskobold entfliehen wollte, aber den Quälgeiſt immer noch im Hausrat mit ſich führte. Um mit dem Memorierwahn eine gründliche Auskehr zu halten, wird es daher dienlich ſein, die Sachlage noch etwas tiefer zu betrachten. Sollte es dabei dem Leſer im erſten Augenblick ſo ſcheinen, als ob wir uns in neue Widerſprüche verwickelten, ſo wolle er ſich durch den Schein nicht irre machen laſſen: wir werden bald aus allem Dunkel in helles Licht hinauskommen.

Es wurde vorhin bewieſen, daß beim chriſtlichen Heilsunterrichte die erſte Lernſtation, nämlich das verſtändige Auffaſſen ſamt dem erbaulichen Betrachten, die übergewichtige Hauptſache ſei.

Es ſteht ferner feſt, daß bei reinen Wiſſensſachen Anſchauen und Memorieren, oder Verſtehen und Einprägen, ſich zu einander verhalten wie zwei Hälften, die nur in ihrer Vereinigung ein Ganzes ausmachen.

Jetzt behaupte ich zum dritten, daß dieſer letztere Satz im tieferen Grunde auch für die Heilsunterweiſung wahr iſt und — daß dennoch der erſte Satz (in der Wirklichkeit) ebenfalls wahr bleibt. — Um dies nachzuweiſen, müſſen wir eine pſychologiſche Thatſache herbeiziehen.

Was man bei Kenntniſſen „einprägen“ oder „memorieren“ nennt, kommt ſeinem Weſen nach bei der Ausbildung aller andern Seelenthätigkeiten vor, ebenſo bei der Ausbildung der leiblichen Kräfte. Bei Fertigkeiten nennen wir es „üben“, bei der Willens- und Charakterbildung „gewöhnen“, bei der Gefühls- und Gemütsbildung fehlt ein beſonderer Name, nicht aber die Sache, wie ſich von ſelbſt verſteht. Das Weſentliche nun, was in allen dieſen ſcheinbar verſchiedenen Begriffen ſteckt und ſie zu einer Kategorie verbindet, iſt das Wiederholen, das Wiederholen irgend einer pſychiſchen oder phyſiſchen Aktion. „Memorieren“ heißt weiter nichts, als eine bereits gebildete Vorſtellung von neuem erzeugen, von neuem ins Bewußtſein

ſtellen; „üben“ heißt, irgend eine pſychiſche oder phyſiſche Thätigkeit noch einmal vollziehen; „gewöhnen“ heißt, einen Willensakt, z. B. einen Entſchluß ꝛc., wiederholt hervorrufen. Bekanntlich wenden wir das Wort „Gewöhnung“ auch auf die äußere That an, ſelbſt wenn ſie teilweiſe „wider Willen“ geſchehen ſoll. Wenn ſie indeſſen wirklich geſchieht, ſo geſchieht ſie auch teilweiſe „mit Willen“, mag dieſer Willensteil nun in der Furcht, oder im Gehorſam, oder wo immer ſeinen Grund haben. Überdies erzeugt das Wiederholen eines äußern Werkes doch nur dann ein Gewöhnen, wenn der beteiligte Willensteil ſo erſtarkt, daß er über die entgegenſtehenden Willensregungen die Übermacht bekommt und dann ſog. „freier“ Wille iſt und heißt. Das Dunkle, Verwirrte und Vexierliche, was einem bei den gewöhnlichen und ſelbſt bei wiſſenſchaftlichen Verhandlungen über den Willen leider noch immer entgegentritt, liegt lediglich darin, daß man gewöhnt iſt, nach der Vorſtellungs- und Sprechweiſe der alten Pſychologie von einem menſchlichen Willen zu reden (wie man auch irrtümlich von einem Verſtande, einer Urteilskraft ꝛc. redet), während der Menſch doch ſo zu ſagen ſo viele Willen beſitzt, als er Vorſtellungen und Gefühle in ſeiner Seele hat. Die Verbindung dieſer unzähligen verſchiedenen Willensregungen zu einem einheitlichen, zu einem guten einheitlichen und wahrhaft „freien“ Wollen kann nur das Reſultat der Erlöſung, Erziehung und Heiligung ſein. — Für das Wiederholen der Gemütsaktionen, der Gefühle, fehlt nun, wie bemerkt, ein beſonderer Ausdruck; die Sache ſelbſt iſt aber da und allbekannt. (Dieſes Fehlen des Namens kann übrigens nicht ganz bedeutungslos ſein; es deutet unverkennbar auf irgend einen Mangel im Verſtändnis der Sache hin.) Gefühlseindrücke und Gewiſſensregungen werden nur dadurch feſt, entſchieden, zu dauernd wirkſamen Seelenkräften, die den Willen beſtimmen und den Charakter konſtituieren helfen, wenn ſie wiederholt erzeugt, wenn ſie repetiert werden. Darauf beruht für das religiöſe Leben die Berechtigung und hohe Bedeutung der regelmäßigen Wiederkehr der Hausandachten, der Morgen-, Abend- und Tiſchgebete, der kirchlichen Gottesdienſte, der Bibelbeſprechungen ꝛc. Beim Religionsunterrichte müſſen daher nicht bloß die gewonnenen Vorſtellungen (die Anſchauungen, Begriffe, Urteile und Schlüſſe) memoriert, d. i. repetiert, werden, ſondern auch die erbaulichen Gemütseindrücke, die einzelnen Gefühle wie die Geſamtſtimmungen, und die ſittlichen und religiöſen Entſchlüſſe. — Wenden wir nun dieſe pſychologiſche Erkenntnis auf unſere didaktiſche Frage an, ſo liegt die Antwort ſehr einfach. Das lebendige Anſchauen nebſt dem erbaulichen Betrachten iſt das eine, der eine Arm; ſoll nun der andere Arm, das Memorieren, auch recht und ganz da

ſein, ſo muß das Repetieren beide Stücke, die Vorſtellungen und die Herzenseindrücke, umfaſſen, beide müſſen wiederholt werden. Ich hatte alſo völlig recht, oben zu behaupten: auch beim Religionsunterrichte ſoll die erſte Lernübung (in ihrem Vollſinn, nämlich als lebendige Anſchauung und erbauliche Betrachtung) zu dem nachfolgenden Einprägen (in ſeinem Vollſinn, als Befeſtigung der Erkenntnis wie der Gefühlseindrücke) ſich verhalten — wie der rechte Arm zum linken Arme, wie die Ernährung zur Aſſimilation, wie die Verdauung zur Atmung, kurz, wie zwei Hälften, die erſt in ihrer Vereinigung das rechte Ganze geben. Gedenken wir aber daran, wie die Einprägung des Lehrmaterials (der Geſchichten, Lieder, Sprüche ꝛc.) gewöhnlich geſchieht, wie ſie nämlich ein Memorieren des Wiſſensſtoffes iſt und ſchier kaum daran gedacht wird, daß auch die erbauliche Wirkung desſelben einer Befeſtigung bedarf; bedenken wir ferner, daß bei der gangbaren Manier (und bei den gangbaren übermäßigen Anforderungen!) das Einprägen auch nicht anders ſein kann, ſolange hier nicht der Karren vollſtändig umgedreht wird; und bekennen wir endlich, daß die geſamte Schul- und theologiſche Sprache unter „memorieren“ und „repetieren“ nur die Einprägung des Wiſſensmaterials verſteht und niemals die Erneuerung der Erbauungswirkung mit einbegreift: ſo wird jeder erkennen, wie ich, um dieſem Sinn und Sprachgebrauch verſtändlich zu werden, gleichfalls ſagen konnte und mußte, daß das erſte lebendige Vorerzählen, ſofern es auch ein erbauliches iſt, ſo gewiß die Hauptſache ſei, als die Frucht Frucht iſt, und daß jenes gangbare einſeitige Repetieren ſo gewiß Nebenſache ſei, als die Blätter Blätter ſind. So iſt denn, wie ich meine, auch der obige dritte Satz als wahr erwieſen.

Was das Verkennen und Vernachläſſigen dieſer Wahrheit zur Folge hat, läßt ſich insbeſondere an dem landläufigen Katechismusunterricht ſehen. Warum iſt dieſer Unterricht — zumal da, wo ein voluminöſes Lehrbuch (vielleicht noch obendrein mit umſtändlichen Diktaten begleitet), katechetiſch durchgeackert und memoriert wird, — durchweg ſo unfruchtbar, ſo unſäglich geiſtlähmend, ein Lernen zum ſchleunigſten Vergeſſen? Warum anders als deshalb, weil man ſchon beim erſten Durchnehmen einer Lektion ſo viel mit Worterklärungen, Begriffsunterſcheidungen u. dergl. logiſchen Operationen zu thun hat, daß die Hauptſache, die erbauliche Betrachtung, notwendig zu kurz kommt; und ſodann deshalb, weil das wörtliche Einprägen des abſtrakten Inhalts ſo unendliche Mühe macht, daß an die Hauptſache, die Einprägung der Gemütseindrücke wiederum nicht gedacht werden kann, wenn man auch daran denken wollte; und ſo in Summa das geſamte Lernen ſo öde und ungeiſtlich wird, daß — um das Ding

beim rechten Namen zu nennen — „der Spiritus zum Teufel geht“ und nur „das Phlegma“ mit seinen Zugaben von Widerwillen ꝛc. „übrig bleibt“. Das ist hundert- und tausendmal erfahren und gesagt worden, aber es bleibt halt alles beim alten.

Wie die oben erwiesenen Wahrheiten weiter auf die didaktische Praxis sich anwenden lassen, z. B. auf die Einführung in den herrlichen Schatz der Kirchenlieder, der Psalmen, kurz, auf die Gewöhnung zu einem vertrauten Umgange mit den religiösen Klassikern Israels und der Christenheit, dürfen wir hier nicht ausführlich verfolgen. Nur ein paar Anwendungen, die mehr oder weniger mit der ersten Lernstation in Verbindung stehen, will ich noch hervorheben.

Die erste Anwendung betrifft den Lehrgang der biblischen Geschichte, den Lehrgang innerhalb jedes Jahres und für die gesamte Schulzeit. — Es wurde vorhin darauf hingewiesen, wie zu der Gemüts- und Charakterbildung wesentlich auch die Gefühle und Stimmungen mitwirken müssen. Bekanntlich ist dies ein schwankendes und unbeständiges Baumaterial; aber es läßt sich festigen, und wenn es fest geworden, so bildet es die eigentliche Triebkraft des Lebens. Mit einem momentanen Rühren und Aufregen der Gefühle, und wären es die reinsten und heiligsten, und mit momentanen Aufstrebungen und Entschlüssen, und wären sie noch so energisch, kann es daher nicht gethan sein: soll etwas Bestandhaltendes, den Charakter Bildendes daraus werden, so bedürfen sie der Kräftigung durch eine häufige und vor allem durch eine regelmäßige Wiederholung. Hieraus erklärt sich auch die hohe Bedeutung des ältesten, von der höchsten Autorität herstammenden Memorier-Regulativs, des „Gedenke des Sabbathtages, daß du ihn heiligest“. Diese großartige pädagogische Institution, die nur in der Familie ein gleichwertiges Seitenstück hat, fußt eben auf jener psychologischen Thatsache (der Unbeständigkeit menschlicher Gefühle und Entschlüsse) und der daraus hergeleiteten pädagogischen Regel (häufige und regelmäßige Erneuerung). So erklärt sich weiter der tiefe Sinn jener andern alttestamentlichen Satzungen zur Erziehung des Volks, der hohen Feste, wodurch ein jährliches Gedächtnis der großen Thaten Gottes gestiftet werden sollte. Die altchristliche Kirche ist diesen unfehlbaren Fingerzeigen gefolgt und hat ebenfalls eine jährliche Erinnerung an die großen Erlösungsgeschichten angeordnet, die hohen Marksteine des Kirchenjahres, natürlich nicht bloß zum Memorieren der äußern Geschichtsvorgänge, sondern vor allem zur Erneuerung ihres Eindrucks auf Herz und Gemüt. Von diesen Hauptstiftungen geleitet und dem Beispiele der alttestamentlichen Schriftgelehrten weiter folgend, hat dann die Kirche jedem Sonn- und andern Gedenktage

eine bibliſche Erbauungslektion, die ſog. Perikopen, zugewieſen. Dieſe Einrichtung war ein gutes, ein großes und zeitgemäßes Werk: gut, weil auf richtiger pſychologiſcher und pädagogiſcher Anſchauung ruhend; groß, nach dem praktiſchen Blick, der das Ganze ins Auge faßte und ſubjektives Belieben hier abwies; zeitgemäß, weil damals, wo weder jede Familie eine Bibel, noch die Kirche ein geordnetes Schulweſen beſitzen konnte, die notwendigſte Bekanntſchaft mit bibliſcher Geſchichte und Lehre durch die öffentlichen Gottesdienſte vermittelt werden mußte. Daß dieſer altkirchliche Jahres-Lehrgang auch im Jahrhundert der Reformation und ſelbſt noch weit darüber hinaus zeitgemäß war, und ſolange zeitgemäß blieb, als es an der erforderlichen Zahl von Bibeln und Schulen fehlte, iſt klar. Nachdem aber, dank der Erfindung der Buchdruckerkunſt, dieſe beſchränkenden Umſtände immer mehr wichen, — als die Bibelgeſellſchaften ihr Werk begannen, als jedes Dorf ſeine Schule und jedes Kind ſein bibliſches Leſebuch haben konnte: da iſt auch von Männern mit reichspädagogiſchem Blick je und je darauf hingewieſen worden, daß der alte knappe Lehrgang aus dem Neuen Teſtament jetzt für Schule und Haus zu einem Lehrgange durch die ganze Bibel erweitert und, ſobald derſelbe in Übung ſei, dann der kirchliche Leſegang mit dieſem in Einklang gebracht werden müſſe. Der alte Rektor am Johanneum in Hamburg hat weiland mit ſeinen weltbekannten zweimal 52 Hiſtorien den Anfang gemacht; andere ſind auf dieſer Bahn weitergegangen, bis endlich Zahn neben ſeinen dreimal 52 Hiſtorien für die Schule auch in ſeinem „Bibelkalender" einen Leſegang (von ſechsmal 52 Lektionen) für das Haus aufſtellte, welcher jenen für die Schulen mit einſchließt. Von der Kirche iſt dieſer große Fortſchritt nicht ausgegangen; ſie hat ihn zwar geſchehen laſſen, teilweiſe auch — ſoweit er die Schule betrifft — acceptiert: aber nun ſteht die Bewegung auch ſtill. Wohin ſie ſachgemäß kommen müßte, ſcheint mir auf der Hand zu liegen: erſtlich müßte ein allgemeiner Haus-Leſegang durch die bibliſche Geſchichte beſtellt werden; ſodann daraus ein Auszug als Schul-Lehrgang, der mit jenem von Woche zu Woche Schritt hielte; und endlich hieraus ein Auszug als ſonntäglicher Kirchen-Lehrgang, der mit jenen beiden parallel ginge. So gewiß dieſe Einrichtung ſachgemäß heißen dürfte, ſo nicht minder auch zeitgemäß, d. i. den Wohlthaten gemäß und geziemlich, welche Gott in der Buchdruckerkunſt, in den Bibelgeſellſchaften und in dem geordneten Schulweſen der dermaligen Chriſtenheit geſchenkt hat. So wären Haus, Schule und Kirche in ihren Lehr- und Erbauungsgängen in einem Gleiſe, und wären auf dieſe Weiſe inniger verbunden, als irgend eine Staatsmaßregel ſie zu verbinden vermöchte. Wenn nun die alte Kirche

betrachtet wiſſen will, iſt hier noch nicht die Rede. Von dem Nacherzählen in jenem guten Sinne behaupte ich nun: mag es einer angreifen, wie er will, ſo erzielt das einfache Abfragen und Durchſprechen doch in jeder Beziehung mehr. „In jeder Beziehung?“ Ja, in jeder. Wir werden ſehen.

Daß das Abfragen die Aufmerkſamkeit reger hält und das Beſinnen mehr anſpornt, wird niemand beſtreiten wollen. Daß es ferner dem Verſtändnis mehr dient, iſt ebenfalls nicht zu verkennen, denn einerſeits hilft dazu das Zergliedern, andrerſeits die regere Aufmerkſamkeit und drittens das durch die Fragen zurechtgeleitete Beſinnen. Für die Einprägung gilt dasſelbe: denn was mit größerer Aufmerkſamkeit, durch ſchärferes Beſinnen und mit beſſerem Verſtändnis erfaßt iſt, das wird auch leichter behalten. Soll nun noch die Erbauung in Frage kommen, ſo iſt vorab zu bemerken, daß die eigentliche Stelle dafür überhaupt weder das Abfragen, noch das Nacherzählen, noch das Leſen iſt, ſondern das erſte anſchauliche Vorerzählen des Lehrers. Soweit auch bei jenen andern Übungen eine erbauliche Stimmung und Einwirkung gewünſcht werden mag — und ſie iſt in der That dringend zu wünſchen — ſteht das Durchſprechen dem Nacherzählen mindeſtens gleich; und wenn der Lehrer im Geiſte der Geſchichte lebt, ſo wird ſein Wort auch wohl ſtets mehr Eindruck machen, als das der vortragenden Kinder. — Aber ſelbſt für das Erzählenkönnen leiſtet das Abfragen mehr als die Erzählübung, weil ihm eben alle die Vorteile zu gute kommen, die vorhin nachgewieſen worden ſind.

Vergleichen wir den Wert der verſchiedenen Übungen in Abſicht auf die verſchiedenen Zwecke, ſo ſtellt ſich die Sache ſummariſch ſo:

Für die Erbauung und das anſchauliche Verſtändnis gebührt der erſte Platz dem Vorerzählen des Lehrers.

Für das genauere Verſtehen und für das Einprägen verbleibt — (neben jenem erſten Vorerzählen) — dem durchſprechenden Fragen und dem ſinnigen Leſen unbeſtritten der Vorrang.

Die Erzählübung folgt erſt in dritter Linie, mit durchaus untergeordneter Bedeutung und zwar in jeder Hinſicht.

Zu der oben aufgeſtellten Bedingung, unter welcher die Erzählübung gebilligt werden könne, — daß nämlich ſchlichtweg ſo erzählt werden dürfe, wie die Geſchichte gefaßt worden iſt, und mit freiem Worte — müſſen wir jetzt noch die zweite hinzufügen:

daß die Erzählübung nicht das Abfragen verdrängen,
ſich nicht an deſſen Stelle ſetzen wolle;

und die dritte:

daß man nicht mehr von ihr erwarte und verlange, als sie leisten kann.

Warum legt nun der Memorier-Materialismus dennoch so viel Gewicht auf das Nacherzählen der Geschichten von seiten der Kinder? Das Erzählenlassen als Übung gefaßt, giebt dazu, wie wir uns überzeugt haben, keinerlei Berechtigung. So kann es also nicht gemeint sein. Ist es aber nicht so gemeint, so bleibt eben nur die schon angedeutete Ansicht übrig, daß das Nacherzählen das Hauptprüfungsmittel für die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts sei. Untersuchen wir auch diese letzte Position noch.

Welche Gründe mag der Memorier-Materialismus für dieses sein pädagogisches Dogma haben? Ich muß gestehen, daß mir niemals etwas, das wie Gründe ausgesehen hätte, zu Gesicht gekommen ist. Auf einmal, ohne auch nur über seine Herkunft Rechenschaft zu geben, steht der große Satz in der pädagogischen Gemeinde vor unsern Augen. Wie ein selbstherrliches Axiom, das keiner Frage eine Antwort schuldig ist, soll man ihn aufnehmen. Sei er nun, wer er sei, und stamme er her, woher er wolle, — kann er über seine Wahrheit sich nicht legitimieren, so erhält er kein Bürgerrecht. Erst muß er also selber sich prüfen lassen, bevor er andere prüfen will.

B. Der revidierende Memorier-Materialismus und die gut geleitete Schule.*)

Es handelt sich also darum, wie die Ergebnisse des biblischen Geschichtsunterrichts am sichersten geprüft werden können.

Welcher Art diese Ergebnisse sein sollen, ergiebt sich aus den verschiedenen Zwecken, welche die Pädagogik diesem Lehrfache vorhält. Es sind: erstlich das anschauliche Kennen der biblischen Geschichten, zweitens das Verstehen, und drittens die Erbauung, d. i. das Wachstum des Glaubenslebens. Natürlich gehört auch viertens noch hinzu,

*) Dieser zweite Teil der Untersuchung will weniger auf die Verkehrtheiten des revidierenden Memorier-Materialismus, als vielmehr auf die Kennzeichen eines gut geleiteten Religionsunterrichts den Blick lenken, — er will nur erweisen, daß und warum der Maßstab des Memorier-Materialismus für diese Kennzeichen höchst unzulänglich ist, — woraus dann von selbst folgt, daß eine solche Schulinspektion die Schularbeit auf falsche Bahnen führt. Der dritte Teil (C.), welcher den lehrenden Memorier-Materialismus in seiner eigenen Schule betrachtet und somit neben jenes Schulbild das unseres Widerparts stellt, wird diese Folgerung überzeugend bestätigen.

Oberklasse die Zahl der jährlich durchzunehmenden Geschichten zu groß werden würde. Darauf ist zu erwidern, daß nicht jede vorerzählte Geschichte auch fest eingeprägt werden soll, sondern, wie oben bereits erwähnt, die sämtlichen Geschichten je nach der zu erstrebenden Wissensqualität in drei Serien geteilt sind. Auf der Oberstufe z. B. werden die angesetzten Geschichten zwar (nach und nach) alle vorerzählt, aber nicht alle nach den vier Lernübungen durchgenommen. In derselben Weise wird auf den unteren Stufen verfahren, jedoch mit dem bedeutenden Unterschiede, daß auch die genauer zu lernenden Geschichten nicht so eingeprägt werden, als ob sie nie wieder vorkommen würden; sie kommen eben jährlich wieder vor und sollen sich dadurch allmählich fester einprägen. Auf der Oberstufe fallen allerdings auch Geschichten aus, in dem einen Jahre diese, in dem folgenden andere, — nicht aber deshalb, weil sie als abgemacht betrachtet werden, sondern um neue vorzuführen und dadurch den geschichtlichen Gesichtskreis der Kinder zu vervollständigen; die wichtigeren Geschichten dagegen bleiben in allen Jahreskursen ständig. Es ergiebt sich also, daß auf diese Weise das Quantum der Wochenarbeit nicht größer, sondern mäßiger ist, als das des Memorier-Materialismus. Auch muß in die Augen fallen, wie dieser Weg insbesondere für die einklassige Schule sich empfiehlt, da hier der Lehrer keine Zeit hat, mit den untern Stufen so viele gesonderte Memorierübungen vorzunehmen, wie der Memorier-Materialismus verlangt, sondern darauf rechnen muß, daß die Kleineren durch das Mitzuhören allmählich mit den Geschichten vertraut werden. — (Nach der Erledigung des vorstehenden Bedenkens können wir nun den unterbrochenen Gedankengang stracks weiter verfolgen.) Bei unserm Lehrgange wird, wie gesagt, keine wichtige Geschichte, die früher vorgekommen ist, als abgemacht betrachtet; im Gegenteil, auf jeder höheren Stufe gilt es zu zeigen, daß sie dem höheren Standpunkte der Bildung und der Altersreife auch höhere und tiefere Gesichtspunkte der erbaulichen Betrachtung bietet, daß Gottes Wort eben nicht Menschenwort, sondern unerschöpflich ist, und der Eindruck seiner Größe mit der Bildung des Betrachtenden stetig wächst, nicht abnimmt. Wird der schlichte Erbauungseindruck, welchen das Kind auf den untern Stufen von einer Geschichte empfangen hat, oben nicht gekräftigt, nämlich so gekräftigt, daß die Achtung vor dem Worte Gottes wächst, so kann das Endergebnis in der Regel nur Gleichgültigkeit, wenn nicht gar Geringschätzung sein. Manche Lehrer, welche dem vollständig zustimmen, daß die auf den untern Stufen vorgekommenen Geschichten oben eingehender und tiefer behandelt werden sollen, meinen nun aber, daß dies dann nicht in der Form des Vorerzählens, sondern in der einer Katechisation geschehen müsse. Sie

Religionsunterrichts ſind. Wo es um dieſe Erforderniſſe gut ſteht, da kann allerdings bei den andern Übungen möglicherweiſe noch etwas fehlen; allein wo die Hauptſorge wirklich beſorgt iſt, da wird den Schülern der Hauptſegen, d. i. die Anregung und Befruchtung des Glaubenslebens, nicht entgehen, — es ſei denn durch eigene Schuld. Darum habe ich die erwähnte Schrift von Witt: „Ein Handbuch zum lebendigen Erzählen und erbaulichen Betrachten der bibliſchen Geſchichte", mit ſo herzlichem Willkommen begrüßt, wie ſeit langem keine andere; ſie iſt noch in anderem als litterariſchem Sinne „ein gutes Werk" und wird dem Memorierwahn vielleicht mehr Abbruch thun, als alle ſeitherigen Proteſte und theoretiſche Widerlegungen zuſammengenommen, — ſchon lediglich dadurch, daß ſie die erſte Übung mit dem vollen Gewichte in den Vordergrund ſtellt und zu ihrer Ausführung eine praktiſche Handleitung anbietet. (Wie weit dieſe Handreichung wirklich gelungen iſt, und ob die Kritiker, wie herkömmlich, nicht noch anſchaulicher zu erzählen verſtehen, braucht uns hier noch nicht zu kümmern. Ein richtig geſtelltes Problem iſt, nach Liebig, wichtiger als die Löſung.) Jener Wahrheit, daß das erſte Vorerzählen des Lehrers über den Stand des Religionsunterrichts das gewichtigſte Urteil ſpricht, kommt nach meiner Auffaſſung eine ſo entſcheidende Bedeutung zu, daß ich ſagen möchte, an ihr wird am ſicherſten offenbar, ob jemand die Grundſätze geſunder Pädagogik begriffen hat, oder aber in den Irrtümern des Memorier-Materialismus befangen iſt. Das Urteil eines Reviſors, der an der erſten Übung achtlos vorbeigeht und zu den Leiſtungen des Einprägens eilt, würde man daher nicht anders taxieren können, als das eines inkompetenten Laien, — oder richtiger: doch ganz anders, denn der Memorierwahn irrt nicht bloß, ſondern führt auch irre. Es ſteht geſchrieben: „An ihren Früchten" — und nicht: an ihren Blättern — „ſollt ihr ſie erkennen." Wer nicht faßt, wie viel mehr das anſchaulich-erbauliche Vorerzählen für die Anregung des Glaubenslebens bedeutet, als die nachfolgenden Memorier-Übungen, der weiß Hauptſache und Nebenſache noch nicht zu ſcheiden, und wer die Hauptſache nicht als Hauptſache anerkennt und behandelt, der darf kein Recht haben, über die Nebenſache mitzuſprechen.*)

*) Wo haben die mancherlei großen und kleinen Irrtümer der mittelalterlichen, der griechiſchen und römiſchen Kirche ihren pſychologiſchen Grund und Anfang? Sind etwa die fundamentalen Heilsthaten und Heilswahrheiten dort bewußt und grundſätzlich verleugnet worden, wie es im Heerlager „des modernen Zeitbewußtſeins" geſchieht? Keineswegs; ſie werden ja noch ausdrücklich bekannt, nur nicht im rechten, vollen Lichte erkannt. Der Anfang der Verdunkelung und des Irregehens iſt vielmehr ſo geſchehen, daß man bare, pure Nebenſachen und Nebenſachen der

Katheder ſteht und der Lehrer nur den Handlanger ſpielt, oder in anderer Weiſe zweiten und dritten Perſonen Memorierknechtsdienſte thut, iſt gänzlich nicht mehr haltbar. Ebenſo unhaltbar aber auch die blaſierte Art, welche mit dem magern Seminarerwerb auszukommen meint und ein Weiterſtudium in der heiligen Schrift, privatim und durch gemeinſame Beſprechung, als das Überflüſſigſte von allem Überflüſſigen betrachtet. Daß die Schulpraktikanten dieſer Sorte, wie auch diejenigen, welche bei den Frondienſten des Memorier-Materialismus ſich behaglich fühlen, der obigen Forderung gegenüber — die bekannten Geſchichten ſtets „wie neu“ zu erzählen — ſich ratlos und kreuzlahm finden werden, iſt erklärlich; es ſollte mich ſogar nicht wundern, wenn ſie nicht einmal verſtänden, wovon hier die Rede iſt.

Schließlich ſei noch eine dritte Anwendung der betonten Grundwahrheiten hervorgehoben. Sie bezieht ſich zwar nur teilweiſe auf die erſte Lernſtation, wird aber am beſten doch hier, beim Übergang zu den folgenden Lernübungen, ihren Platz finden.

Weil beim Religionsunterricht die Anfaſſung des Herzens der wichtigſte Geſichtspunkt iſt, ſo müſſen auch die erforderlichen Einprägungsübungen der bibl. Geſchichte (ebenſo der Lieder, Sprüche, Pſalmen ꝛc.) thunlichſt ſo gehandhabt werden, daß eine ſinnige Stimmung in der Schule herrſchen und der erbauliche Charakter des Lehrſtoffes ſich geltend machen kann. Da indeſſen nicht ein ſolches Lernen empfohlen werden ſoll, wobei nichts Ordentliches gelernt wird, ſo muß ich wohl hinzufügen, daß mir ſehr wohl bekannt iſt, wie ſchwer es hält, hier beiden Zwecken gleichmäßig gerecht zu werden. Wer es mit beiden ernſt meint, erfährt nur zu häufig jenen ſchmerzlichen Konflikt, der in unſerem gebrechlichen Zuſtande mit der Lehrarbeit nicht minder wie mit jeder andern Arbeit verbunden iſt, — jene „Dornen und Diſteln“ allerlei Art, von denen P. Gerhardt tröſtend ſingt: „Herz, freu dich, du ſollſt werden vom Elend dieſer Erden und von der Sündenarbeit frei.“ Es iſt mir aber auch bekannt, wie bei der bezeichneten Lernarbeit das ſorgſame Überlegen mancherlei Mittel, Handgriffe, Manieren ꝛc. finden kann, durch deren Hülfe viele jener Konflikte ſich ziemlich ausgleichen laſſen. Ein Aufſatz, der dieſes Thema gut behandelte und die möglichen Hülfsmittel geſammelt vorführte, würde ohne Zweifel ein verdienſtliches Werk ſein.*) Es ſei hier genug,

*) Ein Beitrag iſt indeſſen ſchon geliefert worden, — ich meine das „Enchiridion der bibliſchen Geſchichte“. Einer der Hauptgeſichtspunkte bei der Bearbeitung dieſes Lehrhülfsmittels beſtand eben darin, das Leſen, Einprägen und antwortweiſe Wiedererzählen der Geſchichten ſo zu regeln, daß ihre Heilsabſichten nicht nur nicht beeinträchtigt, ſondern vielmehr unterſtützt werden. Dieſe Unterſtützung geſchieht auf

auf das Problem nochmals hingewieſen zu haben. — Nur möchte ich bei dieſer Gelegenheit auch einen bekannten guten Rat wieder in Erinnerung bringen. Er betrifft ſpeciell die ſog. religiöſen Memorierſtoffe: die Lieder, Sprüche ꝛc. und zwar die erbauliche Ergänzung, welche das Einprägen derſelben bedarf und teilweiſe an der bibliſchen Geſchichte finden kann. Mag dieſes Einprägen ſo würdig und ſinnig geſchehen, wie es möglich iſt, ſo würde an der erbaulichen Behandlung dieſer Stücke doch etwas Weſentliches fehlen, wenn dieſelben nicht auch beim Vorerzählen und Beſprechen der Geſchichten häufig zu Worte kämen. Alles wörtlich Memorierte abſtrakten Inhalts iſt ſtets der Gefahr ausgeſetzt, im Gedächtnis zu erſtarren und ſo aus dem lebendigen Gedankenverkehr ausgeſchieden zu werden. Dem muß man mit Fleiß vorzubeugen ſuchen. Eine friſche Citation à propos hilft aber dazu mehr, als eine wiederholte umſtändliche Beſprechung ex professo. Beim Vorerzählen, Leſen und Reproduzieren der Geſchichten muß daher der Lehrer an paſſenden Stellen ſtets ein einſchlagendes Wort aus den gelernten Liedern, Pſalmen ꝛc. zur Hand haben, aber nicht bloß ſtück- oder andeutungsweiſe, ſondern rund

---

dreifache Weiſe: erſtlich dadurch, daß die Fragen, indem ſie den äußern geſchichtlichen Verlauf zergliedern, auch zugleich auf die ſittlichen und religiöſen Motive der handelnden Perſonen und auf die Folgen der ſo oder ſo gearteten Geſinnungen und vor allem auf den Leiter aller menſchlichen Geſchicke und Geſchichte den Blick richten; zweitens dadurch, daß ſie es erleichtern, die Kinder zu einer ſelbſtthätigen tieferen Betrachtung anzuleiten, indem z. B. der Lehrer, wenn er eine bibliſche Geſchichte zur häuslichen Repetition aufgiebt, zugleich die Fragen bezeichnen kann, zu denen die Kinder paſſende Liederſtrophen, Sprüche, Sprichwörter ꝛc. aus ihrem Vorrate aufſuchen ſollen; (natürlich muß der Lehrer beim Erzählen oder beim Leſen hierin mit gutem Beiſpiele vorangegangen ſein;) drittens dadurch, daß die drei Einprägungsübungen — das Leſen, die häusliche Wiederholung und die freie Reproduktion — für die Schüler wie für den Lehrer weſentlich intereſſanter und leichter werden und ſo einem Verleiden der Sache merklich vorgearbeitet wird. — Es hat mich immer gewundert, daß in den öffentlichen Beurteilungen des „Enchiridions" ſo ſelten davon die Rede war, welchen Dienſt dasſelbe gerade der erbaulichen Behandlung der bibliſchen Geſchichte leiſten kann. Nachgerade iſt mir dieſe Thatſache erklärlicher geworden. Wäre jenes dringende Bedürfnis klar erkannt und lebhaft gefühlt, ſo würden die Vorteile, welche ein Lehrmittel in dieſer Beziehung bietet, gewiß nie überſehen werden. „Man ſieht nur, was man weiß," hat ein kluger Mann geſagt. — Vielleicht intereſſiert manche Leſer die Notiz, daß auch Schulmänner jenſeits der deutſchen Grenzen bereits auf die Vorteile eines bibl. Fragebüchleins aufmerkſam geworden ſind, wie die in Holland erſchienene Überſetzung des „Enchiridions" zeigt: Vraagen tot het regt verstaan en ter herhaling der bijblische geschiedenis. Naar het hoogduitsch van F. W. Dörpfeld, bewerkt door W. F. Goltermann en F. Rumscheid, hooftonderweijzers te's Gravenhaage; H. J. Gerretsen.

und voll citieren. Ein ſolches an rechter Stelle erklingendes Wort, das vielleicht bei den Kindern bereits am Verſteinern war, wird dadurch auf einmal wieder flüſſig, verkehrsfähig und bekommt überdies häufig gleichſam ein ganz neues Geſicht. Nun merkt der Schüler erſt recht, warum es gelernt worden iſt, nämlich nicht für die Schule, ſondern als ein Vademecum für das Leben. Dazu iſt freilich zunächſt erforderlich, daß der Lehrer ſelbſt dieſen Erbauungsſchatz „präſent" habe, lebendig in ſich trage, ſo ganz nach Asmus' Wahlſpruch: omnia sua secum portans, — mit welcher Auslegung der andere Sinn*) des Pilgerſprüchleins ſich recht gut vertragen wird. Aber das nicht bloß, — ſondern er muß ſich auch die Mühe machen, vorher die ſämtlichen Geſchichten genau durchzugehen, um mit gutem Bedacht für die zu benutzenden liturgiſchen Citate die rechte Stelle zu ermitteln. Irre ich nicht, ſo liegt hier noch ein bedeutendes Stück ungethaner Arbeit.

Wie mich dünkt, iſt im vorſtehenden Abſchnitte die erſte Lernſtation, das Vorerzählen, genügend ins Licht geſtellt, um erkennen zu laſſen, daß in der That in dieſer Übung der Schwerpunkt des bibliſchen Geſchichtsunterrichts liegt. Somit wird denn auch gerechtfertigt ſein, was oben behauptet wurde: daß der Maßſtab des Memorier-Materialismus, welcher im textgetreuen Wiedergeben der Geſchichten die Hauptſache ſieht, höchſt unzulänglich iſt, und daß demnach ein Schulreviſor, welcher nicht darauf dringt, daß zunächſt auf der erſten Lernſtation alles in Ordnung iſt, oder der gar an ihr vorbeieilt, um auf der letzten das beſte Teil zu ſuchen, irre geht und irre führt.

Über das Wie des anſchaulichen Vorerzählens wird weiter unten bei der Beſprechung des Wittſchen Buches ſich Gelegenheit bieten, genaueres zu ſagen.

Die zweite Lernſtation: das **Leſen** der Geſchichte. Vielleicht ſind manche der Meinung, für den Schulreviſor ſei hier eigentlich nichts zu ſuchen; denn wenn es ſich um eine Leſeprüfung handeln ſolle, ſo werde dieſelbe bei den Übungen des deutſchen Sprachunterrichts ihre Stelle finden müſſen. Ich bin anderer Meinung. — Sehen wir jedoch einſtweilen von dieſer Frage ab; fragen wir erſt nach den Zwecken

*) Den Terſteegen ſo ſchön ausſpricht:

Man muß wie Pilger wandeln,
Frei, bloß und wahrlich leer;
Viel ſammeln, halten, handeln
Macht unſern Gang nur ſchwer; ꝛc.

dieſes Leſens. Es ſind ihrer zwei: erſtlich ſollen die Kinder im Leſen, d. h. Leſen der Bibelſprache ſich üben, und zum andern ſoll es ein Mittel zur Einprägung der Geſchichte ſein. Jenes würde ich für notwendig halten, wenn es auch nicht zugleich dem Einprägen diente: der Zweck, ein gutes Bibelleſen zu erzielen, hat für ſich allein Bedeutung genug. Das iſt auch unter den Schulmännern nie zweifelhaft geweſen; von jeher hat man die Geſchichtslektionen auch leſen laſſen. Nicht ſo einig war man darüber, welche Station dieſes Leſen bilden ſolle. In den Schulen unſerer Väter und Großväter war es meines Wiſſens durchweg Gebrauch, mit dem Leſen der Geſchichte zu beginnen; an dieſes Leſen knüpfte ſich dann eine mehr oder weniger eingehende Beſprechung. Es iſt mir immer vorgekommen, als ob dieſe Manier nicht im Kopfe der Schulmänner entſprungen, ſondern eine Kopie des Predigtverfahrens geweſen wäre. Die Geſchichte bildet den Text; dieſer muß natürlich erſt geleſen, bezw. vorgeleſen werden: dann folgt dort die Katechiſation, wie hier die Predigt. Vielleicht entſprang dieſe Manier auch daher, daß damals überhaupt die Perſon des Lehrenden dem Lehrbuche gegenüber zurücktrat; einen Gegenſtand lehren hieß: dies und das Buch durchnehmen. Seit Zahn, Niſſen u. a. kam das richtigere Verfahren auf, die Geſchichte zuerſt in mündlicher Erzählung auftreten zu laſſen, und das Leſen ſpäter vorzunehmen.*)

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß das freie, lebendige Wort auf die erſte Station gehört, und das geſchriebene erſt auf die zweite. Ob mit dieſer Regel aber bei dem Leſen alles in Richtigkeit iſt? Denkt man daran, daß auf den meiſten Lektionsplänen eine beſondere „Bibelleſeſtunde" ſteht, mit dieſer aber das hier beſprochene

*) Bisher hatte ich mir immer vorgeſtellt, jene alte Manier ſei jetzt nirgends mehr zu finden. Zu meiner nicht geringen Überraſchung wurde indeſſen jüngſt berichtet, in einem Kreiſe an der Ruhr ſtände ſie in den meiſten Schulen noch in vollem Flor und würde als ein weſentliches Kennzeichen des Fortſchritts angeſehen. Zahn, Niſſen, Bormbaum, Schüren, und wer ſonſt noch das lebendige mündliche Erzählen empfohlen hat, — dieſe alle ſind demnach an dieſen Männern des Fortſchritts ſpurlos vorübergegangen. Und warum auch nicht? Zahns „Schulchronik" weiland huldigte ja dem „Rückſchritt", warum ſollte man denn Notiz von ihr nehmen? und in der Elberf. Zeitung, in der „Gartenlaube" und ähnlichen beliebten Blättern ſtand von bibl. Geſchichte nichts zu leſen. Wir übrigen Sterblichen meinen, wenn man etwas lernen wolle, ſo müſſe man die Augen offen halten und ſich frei umſehen; jene ſind jedoch, wie auch ſeinerzeit aus Wiesbaden berichtet wurde, ſolcher Mühe überhoben: ſolche Blätter, welche die Gemütsruhe ſtören könnten, hält man ſich vom Leibe. Ein Paar Scheuklappen, wie der allezeit fortſchrittlich trabende Droſchkengaul ſie trägt, werden wohl das Wappenzeichen dieſes pädagogiſchen Adels ſein.

Leſen der Geſchichten nicht gemeint iſt, ſo könnte man auf die Vermutung kommen, daß das Leſen einer Hiſtorie nicht für ein eigentliches Bibelleſen angeſehen, oder aber nicht in vollem Ernſte als eine Leſeübung gehandhabt werde. Ob ſie überall zutrifft, weiß ich natürlich nicht; der Leſer wolle das ſelbſt prüfen. Auch mag das Leſen didaktiſcher Schriftabſchnitte immerhin als „Bibelleſen" auf den Lektionsplänen notiert bleiben; ich wollte nur ſagen: an den erzählten Geſchichten muß ebenfalls eine ernſtliche Leſeübung ſtattfinden. Die Bibelſprache iſt eine andere als die moderne des ſog. Leſebuches. Es giebt Schulen, wo das Leſen am Leſebuche fleißig geübt wird, während die Schüler die bibliſchen Hiſtorien dergeſtalt herunterleſen, daß man's ohne Ohrenſchmerzen nicht anhören kann: die mechaniſche Fertigkeit iſt da, allein es fehlt das rechte Gefühl für das, was hier Sache und Sprache fordern. Es könnte nun jemand denken, dieſer rechte Takt im Bibelleſen ſolle eben in der „Bibelleſeſtunde" an den didaktiſchen Stücken erworben werden, und wenn er dort erworben ſei, ſo werde es auch beim Hiſtorienleſen am rechten Geſchicke nicht fehlen. Gewiß, in den didaktiſchen bibliſchen Schriften muß ja geleſen werden, und wer dort gut geſchult iſt, wird bei den Geſchichten dieſe Schulung nicht vermiſſen laſſen. Es fragt ſich nur, ob es nicht beſſer ſei, den rechten Leſeton vornehmlich an bekanntem Stoffe, nämlich an den Hiſtorien, einzuüben. Die Übung im mechaniſchen Teil der Leſekunſt gehört ohnehin nicht in eine bibliſche Lehrſtunde; dafür iſt das Leſebuch da. Beim Bibelleſen handelt es ſich vornehmlich um die rechte Betonung und den rechten Ausdruck. Für beides muß ein gewiſſes Gefühl angebildet werden. Allein auch beim Leſebuche läßt ſich dieſes Gefühl nimmer erwerben, wenn der Lehrer ſtets von einem Stück zum andern eilt, ſondern nur dadurch, daß einige wenige ſolange geleſen werden, bis Betonuug und Ausdruck dem Ohr und der Zunge feſt eingeübt ſind. Das, was man bei der Leſekunſt (wie bei jeder andern Kunſt) „Gefühl" oder „Geſchmack" nennt, iſt nicht ein Etwas, welches in der Seele umherſchwimmt, ſondern an beſtimmten eingeübten Beiſpielen haftet. Es wird daher nie gelingen, allein oder vornehmlich in der ſogen. „Bibelleſeſtunde" das gewünſchte Gefühl anzubilden, weil hier von Stunde zu Stunde ein unbekannter Abſchnitt dem andern folgt, auch die nötige ſachliche Erläuterung (und wenn ſie noch ſo knapp bemeſſen wäre) zu viel Zeit in Anſpruch nimmt, als daß ein ſolches Stück nach Betonung und Ausdruck feſt eingeprägt werden könnte. Dieſe Einübung muß an einem Stoffe vorgenommen werden, der ſachlich und ſprachlich bereits bekannt iſt; dafür bieten ſich denn ungeſucht die hiſtoriſchen Lektionen dar. Hier geſchieht dieſelbe auch um ſo leichter, weil der erzählende Vortrag des

Lehrers schon vorgearbeitet hat. Werden nun zunächst etliche wenige Geschichten so oft gelesen, daß Betonung und Ausdruck nichts Wesentliches zu wünschen übrig lassen, so hat man gewonnen Spiel: bei den folgenden Geschichten wird weniger Übung erforderlich sein und die gewachsene Lesekraft auch bei den didaktischen Abschnitten sich bemerkbar machen.*)

In dem Maße, wie der erste Zweck der geschichtlichen Leseübung, das verständige, ausdrucksvolle Lesen, erreicht ist, in dem Maße wird auch der zweite Zweck, die Einprägung der Geschichte, gefördert werden. Zwar kann auch ein unvollkommenes Lesen in irgend einem Maße dienen, aber bei weitem nicht in dem Grade, wie ein in Ton und Ausdruck korrektes. Die Förderung liegt in dem besseren Verstehen: das „judiciöse" Memorieren kommt dem „mechanischen" zu Hülfe. Wer darauf geachtet hat, wie schwer es selbst einem Erwachsenen fällt, etwas mangelhaft Vorgelesenes zu behalten, wird die Unterstützung, welche ein gutes Lesen der Geschichten dem Einprägen leistet, zu würdigen wissen. Sie fällt um so mehr ins Gewicht, weil dem Lesen in der Schule noch die lesende Repetition zu Hause nachfolgen muß. Ist in der Schule flüchtig und oberflächlich gelesen worden, wie viel darf man dann von dem häuslichen Lesen erwarten? Umgekehrt aber, wenn das Kind in der Schule mit gutem Besinnen gelesen und die rechte Betonung sich gemerkt hat, so kann eine gute Nachwirkung auf die häusliche Wiederholung nicht fehlen: dieselbe wird bedeutend weniger Mühe machen und bedeutend mehr Gewinn bringen. Wo das häusliche Einprägen einer Geschichte, welche erst vom Lehrer erzählt und dann auch gelesen worden ist, den Kindern noch schwer fällt, da trägt ohne alle Frage der Lehrer die Hauptschuld: er hat entweder nicht anschaulich genug erzählt, oder dem Lesen ist nicht die gebührende Sorgfalt gewidmet worden, oder er hat gar an beiden Stellen nicht seine Schuldigkeit gethan.

---

*) Die „Bibellesestunde" wird gewöhnlich so angesehen, daß die Kinder dadurch auch in der Bibel orientiert werden, gleichsam bibl. Litteraturkenntnisse sich erwerben sollten. (Die Bibel ist bekanntlich nicht ein Buch, sondern eine Bibliothek.) Soweit dieses Ziel möglich ist, soll es gut heißen. Ich möchte jedoch die beiden andern Gesichtspunkte betonen, das Lesen und die Einführung in das Verständnis der didaktischen Schriften, und darum raten, lieber etliche wenige Stücke auszuwählen (darunter aber auch einen ganzen Brief), und diese wenigen desto tüchtiger lesen zu lassen. Wenn dieselben für den nötigsten Bedarf sprachlich und sachlich erläutert und dann im Lesen gut eingeübt sind, so wird dieses Lesen auch für das tiefere Verständnis förderlich sein. Jedenfalls hat man durch diese Art des Lesens die Kinder besser in die biblischen Lehrschriften eingeführt, als durch ein weitläufiges kursorisches Lesen, wobei weder die Lesekunst noch das Verständnis gewinnen kann.

Beim Einprägen der biblischen Geschichten darf ein Punkt noch besonders hervorgehoben, ziemlich als ein dritter Punkt des Lesens bezeichnet werden: ich meine das Einprägen des biblischen Ausdrucks. Es ist oben betont worden, daß das erste Vorerzählen des Lehrers durchaus frei, auch frei hinsichtlich des biblischen Wortlauts geschehen soll, soweit nämlich die Anschaulichkeit der Darstellung dies erfordert. Es ist weiter betont worden, daß auch dem (stückweisen oder zusammenhangenden) Wiedererzählen der Kinder keinerlei Sprachzwang angethan werden dürfe, d. h. kein anderer, als den die Sache fordert. Ist so die Freiheit überall sicher gewahrt, so hindert nichts, auch der Bibelsprache alle gebührliche Ehre zu erweisen, nämlich nur auch alles zu thun, um sie dem Ohr und Munde der Kinder geläufig und, was noch mehr ist, ihrem Herzen lieb und achtungswert zu machen. Aber wie? Dazu, das Vertrautmachen, mag allerdings auch durch Zwang und Fesseln sich erreichen lassen, aber besser gewiß nicht: dieses aber, die Liebe zur kräftigen lutherischen Bibelsprache, gedeiht, wie alle Liebe, nur im Klima der Freiheit. (Kol. 3, 21.) Wenn der Memorier-Materialismus darauf dringt, daß die Kinder genau mit Bibelworten erzählen, und zu dem Ende den Lehrer zwingt, streng mit Bibelworten vorzuerzählen, und der Lehrer die Kinder zwingt, die Geschichte wörtlich zu memorieren, oder (auf der Unterstufe) Satz für Satz vorspricht, bis alles sitzt, — wenn dann noch gehofft wird, die Schüler sollten die Bibelsprache lieben und ehren: so läuft das vollkommen auf den bekannten Witz hinaus, den man dem gestrengen Friedrich Wilhelm I. nachsagt, der den Leuten, die ihm von weitem schon auswichen, mit seinem Stocke nacheilte und ihnen zurief: „Ihr sollt mich nicht fürchten, sondern lieben.“ Wer in der Behandlung der biblischen Geschichte den obigen Ratschlägen folgen will, nämlich erstlich die Geschichte so anschaulich frei erzählt, wie es möglich ist, und dann auch das Mögliche thut, um ein verständiges, ausdrucksvolles Lesen zu erzielen, — bei dem ist nicht zu besorgen, daß die Bibelsprache zu kurz komme, und er selber braucht auch nicht zu sorgen, daß den Kindern die Bibelsprache nicht geläufig werde. Bei des Lehrers Vorerzählen kommt sie nicht zu kurz, weil der, welcher mit allem Fleiß um die schwere Kunst anschaulicher Darstellung sich bemüht, bald finden wird, daß da, wo der biblische Ausdruck den Kindern wirklich verständlich ist, derselbe auch an Anschaulichkeit nicht zu übertreffen ist. Es müssen ja viele biblische Ausdrücke erläutert, umschrieben werden, — auf den unteren Stufen sehr viele, — aber durchweg nicht deshalb, weil dieselben an sich nicht verständlich wären, sondern weil die Kinder sprachарm sind und die Sachen nicht kennen; noch mehr muß hinzugefügt, ergänzt werden, weil es den Kindern

an der Spannkraft und den Kenntniſſen fehlt, um aus eigenem Vermögen in die volle Anſchauung der äußeren und pſychologiſchen Sachlage ſich hineinzudenken; indeſſen wird der taktfeſte Lehrer bei allen dieſen Umſchreibungen und Ergänzungen doch nicht verſäumen, auch den bibliſchen Ausdruck hell und voll erklingen zu laſſen. (Wie das zu machen iſt, hat Witt in ſeinem Buche ganz gut gezeigt.) Vollends aber die Bibelſprache ohne pädagogiſchen Anlaß, lediglich kraft eines vermeintlichen beſſern Geſchmacks meiſternd verbeſſern zu wollen, kann einem wirklichen Meiſter der Schule und der Sprache nicht einfallen. Thut nun der Lehrer auch noch beim Leſen ſeine Pflicht, — wie ſollte da die Bibelſprache in dieſer Schule zu kurz kommen? Sorgt er nur dafür, daß die Leſeübung ihren erſten Zweck in möglichſtem Maße erreicht, ſo werden die Kinder bei der (antwortweiſen oder erzählenden) Reproduktion faſt ausſchließlich in der Bibelſprache ſich bewegen und doch ſich frei bewegen. Darum laſſe er ſich die zweite Lernſtation, das Leſen der Geſchichten, ja ernſtlich empfohlen ſein: ſeine Freiheit, wie die Freiheit der Kinder, läßt ſich nur wahren und iſt in der That auch nur berechtigt, wenn er bei der Leſeübung mit aller Treue ſeine Schuldigkeit thut.

Auch über das Verfahren bei dieſer Leſeübung wäre noch manches zu ſagen. Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen und ſich danach umſehen. Beim Leſeunterricht giebt es in der That mancherlei Mittel, — ich meine zunächſt Manieren, Handgriffe u. dergl. Einige darunter ſind individueller Natur, ſtehen nicht jedem zur Hand; andere dagegen können auch eine generelle Bedeutung beanſpruchen. Auf eine Manier, die zu der letzteren Art gehört, will ich wenigſtens kurz aufmerkſam machen.

Unſere Altvordern im Schulamt hielten bekanntlich viel auf Leſeſtücke in Geſprächsform, weil ſie wußten, daß der ſtetig wechſelnde Ton und Ausdruck das Gefühl dafür ſchärft und die Übung ſteigert. Die früheren Leſebücher boten auch gewöhnlich mancherlei Arten ſolcher dialogiſchen Leſeſtücke. (Auf derſelben Anſicht beruht zum Teil das in den höheren Schulen ehedem häufig vorkommende Aufführen dramatiſcher Darſtellungen.) Sieht man davon ab, daß der Inhalt jener Leſeſtücke oft ein wenig mager war, ſo iſt die didaktiſche Abſicht, welche ihnen zum Grunde lag, nur zu billigen. Die neueren Leſebücher, welche dieſe Abſicht nicht mit aufgenommen haben, ſtellen in dieſem Punkte keinen Fortſchritt dar. Der Lehrer vermag aber ſich einigen Erſatz zu ſchaffen, wenn er nämlich ſich die Mühe giebt, für die wichtigeren Leſeſtücke Fragen auszuarbeiten, d. h. ſolche Fragen, nach denen ein Leſeſtück gleichſam in dialogiſcher Form geleſen werden kann. Die Formulierung ſolcher Fragen iſt zwar nicht ganz leicht; die darauf

verwandte Mühe und Zeit lohnen sich aber reichlich. Beim Lesen nach diesen Fragen — indem nämlich der Lehrer die Frage sagt, und die Schüler die Antwort aus dem Buche lesen — erreicht man mehrere wichtige Zwecke zugleich. Erstlich verwandelt sich das Lesen gleichsam in einen Dialog: es wird belebter, steigert die Aufmerksamkeit und fördert die Übung in Betonung und Ausdruck ungemein. Der Lehrer darf dabei nicht versäumen, die gestellte Frage von dem antwortenden Schüler wiederholen zu lassen.*) Zum andern gesellt sich zu dem Lesen gleichsam eine Besprechung des Stoffes, indem das Lesestück logisch analysiert wird. Was zur sprachlichen und sachlichen Erläuterung sonst noch erforderlich ist, läßt sich nun viel kürzer abmachen. Drittens endlich prägt sich der Inhalt des Gelesenen viel besser ein und zugleich der sprachliche Ausdruck. Ist ein Lesestück auf diese Weise einigemal durchgegangen, so werden die meisten Kinder imstande sein, den wesentlichen Inhalt sofort antwortweise oder erzählend wiederzugeben. — Wer diese Vorteile summiert, wird einsehen, daß diese Manier eine Verbesserung in den Leseunterricht einführt, die nicht leicht zu hoch taxiert werden kann, insonderheit bei denjenigen Lesestücken, die zugleich dem Sachunterrichte gewidmet sind. Für unsern speciellen Fall, für die biblische Geschichte, liegen solche Fragen in dem „Enchiridion" fertig vor. Man kann also sogleich zur Probe schreiten. Die Kollegen, welche es bereits versucht haben, werden bezeugen, daß von den vorgenannten Vorteilen kein einziger ausbleibt. Bei der biblischen Geschichte kommen indessen noch zwei neue Dienste hinzu. Es ist oben hervorgehoben worden, daß beim Lesen religiöser Stücke eine erbauliche Stimmung gewahrt werden müsse. Geschieht nun bei dieser Weise das Lesen aufmerksamer und verständiger, so ist die andächtige Stimmung von selber gesichert. Zum andern: Handelt es sich um eine Geschichte, die fester eingeprägt werden soll, wobei also die häusliche Repetition hinzutreten muß, so hat das Lesen dieselbe aufs beste eingeleitet und vorbereitet, — vorausgesetzt, daß das Frageheft auch in den Händen der Schüler ist.**)

---

*) Auch bei freien Besprechungen ist dringend zu empfehlen, die wichtigeren Fragen vor der Beantwortung von einem Kinde repetieren zu lassen. Das nötigt nicht nur alle zum Aufmerken, sondern sichert auch präzisere Antworten und fördert außerdem bedeutend die Sprachfertigkeit.

**) Näheres über die Handhabung dieser Leseweise und den Gebrauch des Enchiridions überhaupt findet sich in „Erstes und Zweites Wort über das Enchiridion der bibl. Geschichte" (Gütersloh, C. Bertelsmann) und in dem Aufsatze von Lehrer E. im Ev. Schulbl. Nr. 1 u. 2, 1868.

Es ist wohl überflüssig, darauf aufmerksam zu machen, daß zwischen den feststehenden Fragen auch allerlei freie Fragen eingeschoben werden können. Ich will aber doch bemerken, daß dies beim „Enchiridion" nur empfohlen werden kann, namentlich da, wo die Antwort von größerem Umfange ist und eine genauere Analyse zuläßt. Ein Beispiel wird zeigen, was ich meine. In der Geschichte „Nebukadnezars Fall und Buße" lautet eine Frage summarisch: „Durch welches Traumgesicht ward N. beunruhigt?" Ist die Antwort einmal gelesen, so kann man sie von neuem vornehmen und zwar in folgender Gliederung:

a) der Gegenstand des Traumes? — (Der Riesenbaum mit seiner gewaltigen Krone.)
b) die Strafe (oder die Demütigung)?
c) die Zeichen (Andeutungen) der Wiederaufrichtung?
d) der Zweck der Strafe?

In gleicher Weise ist dann auch die Deutung des Traumes zu zergliedern. — Eine ähnliche tiefergehende Textanalyse läßt sich an vielen andern Stellen anbringen. Sie gehört auch vornehmlich in die Lesestunde, einmal weil die Kinder jetzt den Text vor Augen haben, und sodann, weil die Übersicht durch die Erzählung des Lehrers gegeben ist, und daher die Zergliederung leicht und schnell sich ausführen läßt.

Soll nun noch in Frage kommen, wann das Lesen der Geschichte vorzunehmen sei, so kann ich im allgemeinen nur raten: entweder unmittelbar nach dem ersten Vorerzählen, (wenn nämlich noch Zeit dazu bleibt,) oder in der nächsten Religionsstunde. Im besondern sei noch dies bemerkt: Gesetzt, der Jahreskursus (in der Oberklasse) weise für jede Woche drei Geschichten an, so würde ich an einer, falls sie ihrem Inhalte nach sich dazu eignet, alle vier Lernübungen vornehmen, also dieselbe fest einprägen; eine zweite würde nur vorerzählt und gelesen werden; die dritte dagegen würde ich in diesem Jahre ausfallen und im folgenden Jahre anstatt der zweiten vorerzählen und lesen lassen. Sollte die erste Geschichte aber schon auf den unteren Stufen fester gelernt worden sein, so würde jetzt das Vorerzählen und Reproduzieren (die erste und letzte Übung) genügen, wobei dann anstatt des Lesens dieser Geschichte etwa eine summarische Wiederholung einer bereits behandelten Geschichtsperiode oder sonst eine Art von Wiederholung angestellt werden könnte. Dieses Maß der Wochenarbeit wird, wie mich dünkt, selbst in einer einklassigen Schule zu bewältigen sein.

Schließlich wäre noch zu sagen, was auf der Unterstufe an die Stelle des Lesens treten soll, — zunächst in der mehrklassigen Schule.

Meine Ansicht ist kurz diese. Nachdem die Geschichte in der ersten Stunde ausführlich vorerzählt ist, wird sie in der folgenden einfach und mit möglichstem Anschluß an das Bibelwort vom Lehrer wiederholt; doch mögen die schwierigeren biblischen Worte stets noch mit verständlicheren vertauscht bleiben. Darauf werde sie schlicht abgefragt und durchgesprochen. Eine öftere Wiederholung halte ich nicht für gut. Nur bei denjenigen Geschichten, welche fester einzuprägen sind — etwa 10 — trete eine dritte Wiederholung (durch Vorerzählen und Abfragen) ein. Hierbei stelle sich der Lehrer auch schon etliche Fragen fest, welche sicher gemerkt werden sollen, und bei einer späteren Prüfung noch gewußt werden müssen. Ein zusammenhängendes Wiedererzählen werde nie gefordert, sondern nur soweit vorgenommen, als die Kinder Freude daran bezeigen. Auf diese Weise lassen sich auf der Unterstufe jährlich etwa 30—40 Geschichten behandeln, die nun den sich wiederholenden Jahreskursus der Unterklasse bilden. — In der Mittelklasse mag diese Zahl auf etwa 80 steigen, worin aber jene 30—40 mit einbegriffen sind. Die Behandlung geschieht im wesentlichen in derselben Art wie auf der Unterstufe, doch kann teilweise an die Stelle des zweiten Vorerzählens das Lesen treten. Eine häusliche Repetition wird nur behufs der Leseübung gefordert, — mit Ausnahme der spruchartigen Stellen, welche gelernt werden sollen, die aber in der Schule schon soweit einzuprägen sind, daß die Kinder den rechten Ton und Ausdruck nicht verfehlen können. Bei den genauer zu lernenden Geschichten — etwa 25 — muß der Lehrer auch hier sich bestimmte Fragen notieren, die als feste Repetitionsfragen gelten sollen. — Die einklassige Schule wird sich natürlich das Pensum für Unter- und Mittelstufe etwas anders zuschneiden. Soweit (für die Unterstufe) ein gesondertes Vorerzählen, Abfragen und Reproduzieren stattfindet, gelten dieselben Grundsätze, die für die Behandlung in der mehrklassigen Schule vorhin angedeutet worden sind.

Unsere Beleuchtung der Leseübung kann hier schließen. Sollte nun jemand noch der Meinung sein können, daß auf dieser Lernstation für den Schulrevisor nichts zu prüfen sei? Was diese Übung für die Einprägung des geschichtlichen Stoffes ausgetragen hat, ist allerdings nicht hier, sondern bei der Reproduktion zu erfragen. Allein das Lesenkönnen, ich meine das sinnige, verständige Lesenkönnen in der Bibel, hat für das christliche Leben eine so selbständige Bedeutung, und die Leseübung kann schon innerhalb des Schullebens so wichtige Dienste leisten, daß ein Schulrevisor unter keinen Umständen an dieser Lernstation vorbeigehen darf. Der religionsunterrichtliche Stand einer Schule läßt sich nicht vollständig charakterisieren, wenn nicht auch

unterſucht iſt, wie das bibliſche Leſen (zunächſt im Hiſtorienbuche) gehandhabt und was darin geleiſtet wird.*)

Die dritte Lernübung, die **häusliche Repetition**, könnte als bloße Durchgangsſtation hier übergangen werden, wenn nicht der Memorier-Materialismus häufig gerade ſie zur Hauptlernſtation gemacht hätte. Doch laſſen wir dieſes Memorierunweſen, wo der Lehrer die Laſt ungerechtfertigter Forderungen obendrein ungerechtfertigterweiſe auf die Kinder abladet, einſtweilen beiſeite ſtehen und merken wir uns einfach, was mit Recht von der häuslichen Repetition gefordert werden darf, und durch welche Mittel ſie für die Kinder erleichtert und für die Sache zweckmäßig geleitet werden kann.

Was darf gefordert werden? Ich denke, einfach dies: daß die Kinder die Geſchichte ſoweit ſich einprägen, um auf beſtimmte (ihnen bereits bekannte) Fragen eine ſichere, geläufige Antwort geben zu können. Spruchartige Stellen müſſen natürlich möglichſt wortgetreu memoriert werden. Als ein Übriges wird gewünſcht, — nicht gefordert, — daß die begabteren und redefertigeren auch einzelne Abſchnitte oder die ganze Geſchichte zuſammenhängend vortragen können. — Iſt auf den beiden erſten Lernſtationen in der Weiſe vorgearbeitet worden, wie es die obigen Auseinanderſetzungen dargelegt haben, ſo werden die Kinder dieſe Anforderungen nicht als eine drückende Laſt empfinden und in der Regel das Verlangte ſamt dem bloß Gewünſchten wirklich leiſten.

Wie kann die häusliche Repetition für die Kinder erleichtert und für das Lernen zweckmäßiger gemacht werden? Dadurch, daß man den Schülern beſtimmte Wiederholungsfragen mit nach Hauſe giebt. Hat der Lehrer beim Vorerzählen nicht verſäumt, den Stoff angemeſſen zu gruppieren und auf die zu ſtellenden Fragen einige Rückſicht zu nehmen;

---

*) Will jemand zu guterletzt noch das Leſenkönnen mit dem Wiedererzählenkönnen der Geſchichten verglichen haben, ſo ſtehe ich keinen Augenblick an, dem erſteren ungleich mehr Gewicht beizulegen als dem letzteren. Die Leſefertigkeit iſt ein inſtrumentales Bildungsſtück, d. i. ein Mittel, wodurch immer neues Bildungsvermögen erworben werden kann; auch geht ſie nicht leicht wieder verloren. Das Erzählenkönnen, wo es die naturwüchſige Frucht der geſamten Sprachſchulung, alſo ein Stück Sprachfertigkeit iſt, muß allerdings ebenfalls eine hübſche Sache heißen, und kann als Redefertigkeit auch im ſpäteren Leben nützliche Dienſte leiſten. Allein über ſich hinaus hat es keinen Bildungszweck mehr; es iſt kein inſtrumentales Bildungsſtück. Übrigens iſt vom Erzählenkönnen in dieſem Sinne beim Memorier-Materialismus bekanntlich nicht die Rede; welchen Sinn es dort hat, wird weiter unten beleuchtet werden.

iſt dann ferner die Geſchichte an der Hand dieſer Fragen geleſen und zum guten Leſen eingeübt worden: ſo findet die häusliche Repetition einen gebahnten und geebneten Weg vor ſich; ſie iſt dergeſtalt erleichtert, daß ſie nicht noch leichter gemacht werden kann. Man darf aber nicht unterlaſſen, die Kinder darüber zu belehren, wie ſie das Einprägen *angreifen* ſollen; namentlich muß ihnen angeraten werden, die Geſchichte nicht oberflächlich durchzujagen, ſondern Schritt vor Schritt erſt die Frage und dann die Antwort zu leſen, wo möglich laut, und ebenſo, wenn ſie ſchließlich ſich prüfen wollen, wiederum erſt die Frage anzuſehen und dann die Antwort frei herzuſagen. Da die Kinder aber Kinder ſind und als Unmündige oft genug ihren eigenen Vorteil nicht verſtehen, ſo wird es nicht ſelten vorkommen, daß ſie die angeratenen Erleichterungsmittel verſchmähen und ſich die Arbeit erſchweren: das laute und bedächtige Leſen der Fragen und Antworten dünkt ihnen zu umſtändlich, ſie möchten gern ſchneller fertig ſein; ſo geben ſie ſich denn daran, nach altväteriſcher Memorierweiſe die Geſchichte ſchnatternd durchzujagen, in der guten Meinung, nun kämen ſie eher ans Ziel. Natürlich ſind ſie im Irrtum, denn ſie müſſen jetzt, weil ſie nicht zugleich judiciös memorieren, die Geſchichte um ſo öfterer durchleſen. Der Lehrer muß dieſer Unmündigkeit zu Hülfe kommen, zunächſt dadurch, daß er die Vorteile des ſchrittweiſen, frageweiſen und bedächtigen Lernens einleuchtend zu machen ſucht. Freilich werden dieſe Vernunftgründe nicht allen und nicht immer helfen; der gute Rat mag anfänglich einleuchten, allein in der Stunde der Verſuchung hält dieſer Glaube nicht ſtand. Darum muß ein zweites Mittel zu Hülfe gerufen werden, oder vielmehr: es ſtellt von ſelbſt ſich ein, wenn der Lehrer bei der Prüfung nur ſtreng nach dem *pädagogiſchen Landrecht* verfährt. Hält er nämlich darauf, daß die Antworten ſtets *laut*, *deutlich* und *ohne Anſtoß* vorgetragen werden, ſo wird das unkorrekte, eilfertige Lernen ſich ans Licht gezogen ſehen und vielleicht auch allgemach begreifen, daß der gebahnte Weg der beſſere und zugleich der leichtere iſt. Will man je zuweilen die Prüfung verſchärfen, ſo kann man einem Kinde aufgeben, mit dem Frageheft vor Augen einen ganzen Abſchnitt oder die ganze Geſchichte vorzutragen, — (immer aber antwortweiſe, nämlich ſo, daß es die Fragen ſtill oder laut lieſt) — immer aber auch laut, deutlich und mit guter Betonung. Wo es gelingt, die *Eltern* ins Einvernehmen und ins Intereſſe zu ziehen, da läßt ſich durch ihre Mitaufſicht dem oberflächlichen Lernen noch ſchärfer zu Leibe gehen. — Wie die häusliche Repetition auch für die *Erbauung* fruchtbar zu machen iſt, indem man die Kinder anweiſt, bei gewiſſen Fragen ſich auf paſſende Sprüche und Liederſtrophen zu beſinnen, wurde oben bereits erwähnt.

Da die Resultate dieser Lernstation erst auf der folgenden zu ermitteln sind, so bietet dieselbe dem Revisor nur die Forderungen, welche der Lehrer an die Schüler stellt, und die Ratschläge und Hülfsmittel, welche er ihnen an die Hand giebt, zur Beurteilung dar. Ein einsichtiger Revisor wird nun gewiß nicht darauf verfallen, ein bestimmtes Repetierverfahren vorzuschreiben, wohl aber wird ihm zustehen, darüber ein Urteil abzugeben, ob die Übung zweckmäßig angeordnet sei; auch wird ihm zustehen, offenbarem Unwesen entschieden zu wehren und dagegen die Mittel und Wege, welche er für die besten hält, zu empfehlen.

Die vierte oder **Schlußübung**: die freie **Reproduktion.** Weil im Verfolg unserer Untersuchung bereits mehrfach erwähnt worden ist, was nach den entwickelten pädagogischen Grundsätzen in der Schlußprüfung gefordert werden darf und welches Verfahren sich empfiehlt, so kann hier eine kurze Zusammenstellung genügen. — Diese Prüfung wird wöchentlich etwa zweimal vorkommen: erstlich bei der Geschichte, welche genau zu lernen ist, und sodann bei einer andern, welche der Hauptsache nach gewußt werden soll. Bei jener haben die Schüler nicht nur über das Wissen, sondern auch über das tiefere Verständnis Rechenschaft zu geben, bei dieser kann die Prüfung vorwiegend auf das Wissen sich beschränken. In der Regel wird nur frageweise geprüft, zunächst an der Hand bestimmter Repetitionsfragen; die freien Reflexionsfragen (nach sprachlichen, sachlichen, psychologischen, ethischen und dogmatischen Beziehungen) werden an die geschichtlichen Wiederholungsfragen angeknüpft. Zur Abwechslung mag zuweilen statt der rein antwortweisen Reproduktion die erzählende eintreten, sei es für einzelne Abschnitte oder für die ganze Geschichte. In den Schulen, wo ein Frageheft gebraucht wird, ist bei dieser Übung eine zwiefache Form möglich, einmal die, daß der vortragende Schüler das Frageheft zur Hand nimmt und, indem er die Fragen leise oder laut liest, die Erzählung gleichsam aus den einzelnen Antworten zusammensetzt; und zum andern die der gewöhnlichen, ununterbrochenen Erzählung. — Bei diesen zusammenhängenden Vorträgen, oder vielmehr bei der Prüfung überhaupt, muß aber die mechanische, stumpfsinnige Bezeichnung: „erster", „zweiter" ꝛc. Abschnitt, die von manchen Lehrern noch immer gebraucht wird, absolut verbannt sein. Die Vernunft fordert — und sie wird in der Schule doch auch wohl etwas zu fordern haben — daß die Sache bezeichnet werde, nicht die Zahl. Hat der Lehrer bei seinem Vorerzählen den Stoff richtig gruppiert und auch beim Lesen diese Gruppen (Abschnitte) markiert, so darf er beim Reproduzieren diese vernünftige Behandlung nicht

wieder mit der mechanischen vertauschen. Bei der Geschichte „Moses Geburt und Flucht“ z. B. wird demnach etwa zu fragen sein:

1. Welche Bedrückung mußte das Volk Israel erfahren? (1. Absch.)
2. Wie wurde das Kind gerettet, das Israels Retter werden sollte? (2. Absch.)
3. Wie wurde Moses erzogen? (3. Absch.)
4. Wie erging es ihm bei seinem ersten Errettungsversuch? (4. Absch.)
5. Welche Folgen hatte dieser mißlungene Versuch für ihn? (5. Absch.)

oder kürzer: Erzähle 1. die Bedrückungen Israels, 2. die Rettung des künftigen Retters, 3. Moses Erziehung, 4. den vergeblichen Erlösungsversuch, 5. Moses Leben in der Verbannung. Oder nehmen wir die Geschichte von „Absalom“. Sie würde sich gruppieren lassen: 1. der Urheber und die Vorbereitung der Empörung, 2. der Ausbruch und Fortgang des Aufstandes, 3. der Ausgang der Revolution, 4. des Aufrührers Ende und Davids Trauer. — Daß bei einem so gegliederten und gruppierten Stoffe, — wobei ein Stück Logik in die Sache und in die Arbeit gebracht wird — das Einprägen wie das Reproduzieren leichter ist, liegt auf der Hand.

Was die sprachliche Form des (antwortweisen oder zusammenhängenden) Referierens angeht, so ist darauf zu achten, daß es durchaus mit freiem Worte geschehen könne. Ich meine natürlich nicht, der Lehrer solle eine Umschreibung der biblischen Ausdrücke fordern, — das mag beim Lesen, oder wo sonst eine Verdeutlichung wünschenswert ist, übungshalber geschehen, muß aber auf dieser Station abgemacht sein, — sondern ich will nur sagen, man solle den Kindern freie Bewegung gewähren, ja mit Sorgfalt darüber wachen, daß ihnen durch keine außerhalb des eigentlichen Zweckes liegende Forderung eine Fessel aufgenötigt und so ihre Freimütigkeit gefährdet werde. Was dadurch verloren gehen könnte, hat mehr Wert als das, was eine solche fremde Forderung erzielen will. Überdies braucht einer, der bei den vorigen Lernstationen so verfährt, wie ihm hier geraten worden ist, nicht zu besorgen, daß die Kinder sich zu weit von dem biblischen Ausdruck entfernen würden, sie werden im Gegenteil in der Regel viel ängstlicher daran festhalten, als nötig ist.

Wie das, was über die Wochenprüfungen in der Oberklasse gesagt ist, auf die Mittel- und Unterstufe anzuwenden sei, darf ich wohl dem Leser zum eigenen Überlegen anheimgeben.

Von Rechts wegen würden jetzt noch zwei Fragen in Betracht kommen müssen. Die vorstehenden Erörterungen bezogen sich lediglich auf die Behandlung und Prüfung der Wochenlektion und zwar der Einzel-

geſchichten. Es fragt ſich demnach weiter: Was kann bei einer Jahresprüfung und überhaupt bei einer Generalreviſion gefordert werden? Und zweitens: Was hat die Schule für den Überblick und Einblick der bibliſchen Geſamtgeſchichte zu leiſten? — Dieſe Fragen ſind augenfällig von Wichtigkeit. Da aber ihre Beſprechung in der hier gebotenen Kürze nicht erledigt werden kann, ſo glaube ich, ſie für diesmal übergehen zu ſollen. Überdies liegen die principiellen Irrtümer des Memorier-Materialismus hauptſächlich in der Behandlung der Einzelgeſchichten, wo er bei den letztgenannten Fragen uns in die Quere kommt, da iſt das lediglich die Konſequenz jener Abirrungen. Gelänge es uns, ihn aus ſeiner Hauptpoſition zu vertreiben, ſo würden dabei auch die Konſequenzen nicht fehlen. Warum ſollen wir uns alſo überflüſſige Mühe machen? —

Will nun der Leſer auf den Weg, der in dieſen vier Lernübungen dargelegt wurde, einen Rückblick werfen, ſo wird er, wie mich dünkt, gern geſtehen, daß hier eine Behandlung der bibliſchen Geſchichte empfohlen iſt, bei welcher die ſachlichen Zwecke, die didaktiſchen Grundſätze und die arbeitenden Perſonen gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen. Der Memorier-Materialismus macht in allen drei Beziehungen Schulden. Daß bei ihm von den ſachlichen Zwecken — Wiſſen, Verſtändnis und Erbauung — wenigſtens die beiden letzteren zu kurz kommen, iſt uns in Vorſtehendem mehrfach entgegengetreten, wird aber im Verfolg noch deutlicher werden. Ob es ihm an gutem Willen fehlt, namentlich im Blick auf die ſo wichtige Erbauung, mag dahin geſtellt bleiben; gewiß aber iſt, daß er den rechten Weg dahin nicht kennt, daß es ihm an pſychologiſcher und didaktiſcher Einſicht gebricht: darum kann er die rechten Ziele nicht erreichen, wenn er es auch wollte. Allein die arbeitenden Perſonen, die Lehrer und Schüler, haben ebenfalls ein Recht; ſie ſind auch Menſchen — ſozuſagen — ſo gut wie die Schulgeſetzfabrikanten und die Prüfungskommiſſare, nicht bloßer, knetbarer Stoff. Aber auch dieſes Recht hat der Memorier-Materialismus ſchmählich verletzt; er hat, wo er ins Schulregiment hinaufgefallen iſt, durch ſeine Ordonnanzen Lehrer und Schüler maltraitiert, — ich ſage: maltraitiert, um nicht noch Schlimmeres zu ſagen. Ich lege Wert, viel Wert darauf, daß das vorhin beſchriebene Lehr- und Prüfungsverfahren, ſoviel mir erſichtlich iſt, von dieſem Unrecht ſich rein hält, ohne den ſachlichen Zwecken und den didaktiſchen Grundſätzen irgend etwas abzubrechen. Täuſche ich mich nicht, ſo werden Lehrer und Schüler auf dieſem Wege mit fröhlichem Mute und unbedrücktem Gewiſſen ihre Arbeit thun, und die bibliſchen Geſchichtsſtunden, die ſeither vielfach eine Laſt und Qual waren, können wieder werden, was ſie von Gottes und Rechts wegen ſein

ſollen, — Stunden, die vom Morgenglanz der Ewigkeit beleuchtet ſind. Das walte Gott! —

Nachdem die Überſchau der vier Lernübungen uns vorgeführt hat, wie die Schularbeit und ihre Leiſtungen im bibliſchen Geſchichtsunterricht ſich ausnehmen, wo die ſachlichen Zwecke, die didaktiſchen Grundſätze und die beteiligten Perſonen gleichmäßig berückſichtigt werden, können wir jetzt uns zu vergegenwärtigen verſuchen, was für ein Stand in dieſem Lehrfache herauskommt, wenn alle ſchuldigen Rückſichten unter die eine nebenſächliche Lieblingsforderung ſich beugen müſſen: die Kinder ſollen die Geſchichten möglichſt wortgetreu wiedererzählen können. Es möchte hier jemand einwenden, es ſei ja nicht bewieſen und ſei auch nicht zu erweiſen, daß unſer Widerpart alle Zwecke und Rückſichten dieſem einen Ziele unterordnen wollte. Es iſt wahr, dieſer Beweis iſt nicht geliefert; allein ich habe auch nicht geſagt, daß er das wolle, ſondern nur behauptet, daß es in Wirklichkeit geſchehe und in Konſequenz ſeiner Hauptforderung nicht anders geſchehen könne. Aber beſinnen wir uns, was denn eigentlich bewieſen iſt.

Bewieſen wurde, wie der Leſer ſich erinnern wird, im erſten Abſchnitte, daß das Wiedererzählen von ſeiten der Kinder als Übung, als Lernübung, nur von untergeordneter ſachlicher und didaktiſcher Bedeutung iſt; daß mithin das Betonen des Wiedererzählens nicht die Erzählungsübung im Auge haben kann, ſondern dasſelbe lediglich als Prüfungsmittel faßt und von der Meinung ausgeht, daß dieſe Art der Prüfung über den Stand des bibliſchen Geſchichtsunterrichts die entſcheidende Auskunft gebe. So viel ſteht alſo feſt.

Es iſt ferner durch die Erfahrung genugſam bekannt und konſtatiert, daß es eine nicht geringe Zahl niederer und höherer Schulreviſoren giebt, welche in der That den Stand des bibliſchen Geſchichtsunterrichts lediglich oder vornehmlich daran meſſen, ob die Schüler die durchgenommenen Geſchichten geläufig im Zuſammenhange vortragen können.

Nun hat unſer Überblick der vier Lernübungen bewieſen, daß dieſe Prüfungsmanier über die wichtigſten Stücke der Arbeit und der Leiſtungen in dieſem Fache bei weitem nicht die genügende Auskunft zu verſchaffen vermag:

erſtlich nicht hinſichtlich der ſachlichen Lernziele, — weder über die Erbauung, noch über das Wiſſen, noch über das Verſtändnis;

zum andern nicht über das Lehrverfahren, beſonders

über die Manieren und Mittel, welche die verschiedenen Lernstationen fordern;

und drittens, was aus diesen Mängeln folgt, daß diese Revisionsweise auch die Rechte der arbeitenden Personen — das Gefühl, das Gewissen und die Ehre der Lehrer, wie die Lernfreudigkeit der Schüler — schwer verletzen muß und, wie die Erfahrung lehrt, in der That schwer verletzt hat.

Im Grunde bleibt also nichts mehr zu beweisen übrig, — wenigstens was den revidierenden Memorier-Materialismus betrifft. Allein wir haben auch ein Interesse, den arbeitenden Memorierwahn in seinem Denken und Walten noch etwas näher kennen zu lernen. Darum wollen wir jetzt noch vorzuführen versuchen, was für ein Stand und Zustand im biblischen Geschichtsunterricht herauskommt, wo alle jene wichtigeren Rücksichten hinter die eine unwichtigere des Erzählenkönnens zurücktreten müssen.

C. Der lehrende Memorier-Materialismus und seine Schule.

Um die Folgen recht zu verstehen, wird es rätlich sein, vorher die treibende Ursache genau zu besehen. — Welche Fähigkeiten setzt das Erzählenkönnen beim Kinde voraus? Erstlich das Wissen der geschichtlichen Thatsachen und dann die sprachliche Fertigkeit, dieselben im Zusammenhange geläufig vorzutragen und zwar, wie es unser Widerpart verstanden haben will, mit biblischen Worten. Was das Wissen und Verstehen anbelangt — falls im Quantum der Geschichten das rechte Maß beobachtet wird, — so werden die Schulen auf unserer Seite hinter denen des Memorier-Materialismus nicht zurückstehen wollen; hier brauchen also die Wege noch nicht auseinander zu gehen. Auch wird in unsern Schulen verlangt, daß die Kinder über ihr Wissen und Verstehen sollen Rechenschaft geben können. Wir meinen aber, soweit es sich um religiöse Zwecke handelt — und dafür wird ja die biblische Geschichte gelehrt — sei es vollaus genügend, wenn die Kinder diese Rechenschaft antwortweise geben. Die Antworten auf wohlbemessene Fragen enthalten eine Vorstellungsreihe von so mäßigem Umfange, wie ihn des Kindes Denkkraft bequem umspannen kann; und was sie von der Sprachkraft fordern, wird das Kind ebenfalls zu leisten vermögen. Es gehört eben mit zur rechten Fragekunst, die Frage dem Denk- und Sprachvermögen der Schüler genau anzupassen. Das zusammenhängende Wieder-

erzählen einer Geschichte fordert aber etwas anderes und fordert mehr. In Absicht auf das Wissen setzt es voraus, daß das Kind eine sehr lange Vorstellungsreihe umspannen resp. diese Vorstellungen leicht und ohne Unterbrechung sich ins Bewußtsein rufen könne. Von der Sprachfertigkeit fordert es ebenfalls mehr als die antwortende Reproduktion, schon darum, weil die Darstellung ununterbrochen, geläufig geschehen soll. Verstärkt wird die Anforderung noch dadurch, daß nicht frei, sondern im wesentlichen mit biblischen Ausdrücken erzählt werden muß. Diese Aufgabe ist also genau das, was wir nennen: einen Vortrag oder eine Rede halten. Besinnen wir uns einmal, welche Not manchmal die Erwachsenen überfällt, wenn sie eine kleine Ansprache halten oder überhaupt über einen Gegenstand sich zusammenhängend aussprechen sollen, — selbst solche, welche in der Unterhaltung gewandt zu reden verstehen, — selbst dann, wenn sie die zu sprechenden Worte aufgeschrieben und memoriert haben. Zum zusammenhängenden Reden gehört eben: eine geübte Zunge, überdies eine gewisse Lebendigkeit in der Gedankenbewegung und eine gewisse Sicherheit in der Gedankenverknüpfung; aber noch mehr, — angesichts eines lauschenden Publikums und gar eines Censors auch: ein gewisses Maß von Unbefangenheit, Besonnenheit und Geistessammlung. Eben diese Eigenschaften des Geistes, des Gemütes und der Sprache sind es auch, welche beim Erzählen einer Geschichte — falls dies eine Prüfung vor versammelter Schule sein soll, — von einem Kinde gefordert werden.*) Gewiß läßt sich das alles annähernd lernen, — allein es fragt sich: wann? und wo? Ich an meinem Teil halte zwar die Befähigung, seine Gedanken zusammenhängend vortragen zu können, nicht für etwas, was bloß von Redegenies gefordert werden dürfe, sondern für eine Schullektion, die mit dem Aufsatzschreiben in einer Linie steht. Aber es gehört Übung, viele Übung und obendrein planmäßige Übung dazu; — und da fragt es sich, ob in der Elementarschule die erforderlichen Bedingungen dafür vorhanden sind. Zuvörderst muß einem schon einfallen, was oben bereits erwähnt wurde, — daß in einer schülerreichen Klasse das einzelne Kind nur selten an die Reihe kommen kann, höchstens alle zwei Monate einmal. Darf das eine Übung im

*) Es ist wunderbar naiv, wenn den Bedenken über die Schwierigkeit des zusammenhängenden Wiedererzählens in vorgeschriebenen Ausdrücken zuweilen entgegengehalten wird, daß ja die kleinen Kinder schon unter sich und selbst in der Schule gern erzählen und wirklich wacker drauf los plaudern. Als wenn dieses Geplauder der unbefangenen Kleinen mit der genannten Aufgabe bei größeren Kindern in der bezeichneten Situation auch nur etwas Nennenswertes gemein hätte!

vortragen heißen, — eine Übung, die etwas Namhaftes an Sprachfertigkeit ꝛc. ausrichten wird? Allein die Übung will auch planmäßig betrieben sein; und dazu gehört u. a. auch, daß dem Schüler freie Bewegung im Ausdrucke gestattet werde, damit er möglichst wenig sich geniert fühle und in dieser Freiheit allgemach in die wünschenswerte Freimütigkeit, Unbefangenheit und Sicherheit hineinwachse. Dieses unbedingt notwendige Stück planmäßiger Redeübung hat aber unser Widerpart von vornherein abgeschnitten, indem er von unten auf nur die biblische Ausdrucksweise zuläßt. Was nun? Um den Zweck erreichen zu können, fehlen die notwendigsten Bedingungen: die nötige Zeit ist durch die Umstände versagt, und das freie Wort hat der Lehrer selbst untersagt. Was bleibt also übrig, wenn das Ziel erreicht werden soll? Nun, es bleibt allerdings noch etwas übrig: man könnte die formellen Übungen in die Sprachstunden verlegen wollen, wohin sie ja auch eigentlich gehören, und wo sich zugleich mehr Zeit und die erforderliche Freiheit im Ausdruck finden läßt; und was dann dort für die Sprachfertigkeit und die andern Bedingungen der Vortragskunst gewonnen ist, könnte man jetzt in der biblischen Geschichte sich zu nutze machen. In der That, das wäre der rechte Weg, — der rechte Weg, um eine naturwüchsige Redegewandtheit zu erzielen. Dieser Gedanke ist mir sehr geläufig und aus langer praktischer Erfahrung wohl bekannt. Wer hier thun will, was sich gebührt, — wer z. B., um nur etliche Hauptstücke zu nennen, alle gefertigten Aufsätze soweit einprägen läßt, daß sie der Zunge geläufig werden, und daneben aus allen Gebieten des Sachunterrichts eine namhafte Zahl von Lesestücken in derselben Weise behandelt, — der wird wohl finden, daß dieser Weg gut, aber auch mühsam ist, und die erstrebte Frucht wegen der vielen erschwerenden Umstände sehr langsam reift. Von der Mühe brauchte zwar nicht die Rede sein, weil sie bei allen guten Dingen sich von selbst versteht. Ich rede nur davon, weil mir nicht bekannt geworden ist, daß die Freunde des Geschichtsmemorierens auch in den Sprachbildungsübungen das Verdienst besonderer Bemühungen und besonderer Leistungen beanspruchen. Wäre es aber doch, so müssen sie auch die andere Erfahrung kennen, daß jener Weg ein langer ist, und werden nicht behaupten wollen, schon auf den unteren Stufen lasse sich dadurch so viel Rede- und Geistesgewandtheit gewinnen, um darauf die Forderung des wörtlichen Wiedererzählens bauen zu können. Aber selbst auf der Oberstufe, wo der Erfolg eines recht geleiteten Sprachunterrichts unfehlbar sich bemerklich macht, — sollte da das Vortragen der biblischen Geschichten an diesem Erfolg eine bedeutende Stütze haben? Ich würde unbedenklich Ja sagen, wenn mit freiem Wort vorgetragen werden

dürfte, (und wenn vornehmlich die Probe an einer kurz vorher geleſenen oder vorerzählten Geſchichte gemacht werden ſollte;) denn die Sprachgewandtheit beruht weſentlich darauf, daß man einen Reichtum ſynonymer Wörter und Redefiguren beſitze und unter dieſen frei und ſchnell wählen könne. Das iſt's aber nicht, was unſer Widerpart im Auge hat: er will nicht eine Redefertigkeit als Frucht allſeitiger Schulung; es iſt ihm nicht um dieſes ſchöne Stück Bildung als ſolches zu thun; es hätte ja keinen Sinn, oder vielmehr einen ſehr bedenklichen Sinn, dieſes Ziel gerade an religiöſen Stoffen erzielen und zeigen laſſen zu wollen. Er begnügt ſich nicht damit, wenn die Schüler eine kurz vorher vorgekommene Geſchichte geläufig wiederzugeben vermögen, ſie ſollen vielmehr eine namhafte Zahl von Geſchichten allezeit präſent haben, alſo erſtlich dem Wiſſen nach inne haben und ſodann in einer vorgeſchriebenen Ausdrucksweiſe vortragen. Dieſem Ziele, welches ein Wiſſen in einem geſonderten Fache fordert und zwar ein ſehr bedeutendes, und eine Reproduktion in gebundener Redeweiſe und zwar in der ſchweren Form eines zuſammenhängenden Vortrages, — dieſem Ziele iſt unzweifelhaft durch die allgemeine Sprachſchulung nicht merklich näher zu kommen. Es liegt ſomit auf der Hand, auch für den Memorier-Materialismus ſelbſt, daß dieſes Reſultat nur durch eine Schulung ad hoc, nur durch Memorieren und Wiedermemorieren der beſtimmten Geſchichten wie der beſtimmten Ausdrücke erreicht werden kann. Der Schwerpunkt ſeiner Arbeit in der geſchichtlichen Heilsunterweiſung fällt demnach in die Einprägungsübungen und zwar mit dem ganzen großen Gewichte, welches, wie wir geſehen, in ſeinem aparten, hochgeſchraubten Ziele liegt. Um den Druck dieſes Gewichtes recht zu ermeſſen, muß man nicht vergeſſen, was vorhin an Schwierigkeiten aufgezählt iſt: die Sprachfähigkeiten und Gemütseigenſchaften für einen zuſammenhängenden Vortrag, der Mangel an Zeit für die Übungen in ſchülerreichen Klaſſen, und die Hemmniſſe eines planmäßigen Übens, welche durch das Verbot des freigewählten Ausdrucks bereitet ſind. Man vergegenwärtige ſich ferner, was es heißt, 100—120 Geſchichten in all ihrem Detail ſtets präſent zu haben und ſo präſent zu haben, um ſie im weſentlichen wortgetreu vortragen zu können. Wie viele gut geſchulte Erwachſene, oder ſage ich lieber: wie viele Prediger, die doch mit ihren Gedanken vorwiegend in dieſem Gebiete leben und denen die bibliſchen Redeformen geläufig ſind, werden imſtande ſein, dieſer Forderung zu genügen? —

Allein wir haben nur erſt einen Teil der Schwierigkeiten genannt, vielleicht ſogar nur den kleineren. Wäre das Lernen der Geſchichten die einzige Aufgabe im Religionsunterricht, und dürfte man die übrigen

Fächer (Rechnen ꝛc.) so weit beiseite schieben, wie in der belobten alten Zeit, wo der Katechismus gleichsam Fibel, Lesebuch, Sprachbuch, Realienbuch, kurz, alles in allem war: so ließe sich vielleicht mit jenem Geschichtspensum zur Not fertig werden. Nun sollen aber im Religionsunterricht gelernt werden noch mindestens 30 ganze Lieder, mindestens 180 Sprüche, eine Anzahl Psalmen, ferner die Perikopen, die messianischen Weissagungen und eine Anzahl Gebete, ferner der Katechismus, vielleicht ein großer, der mehr Zeit und Kraft beansprucht, als die andern Lektionen zusammengenommen, — und das alles soll auch nicht so oben hin gelernt werden, sondern schulgerecht, nämlich so, daß alles sprachlich und sachlich erläutert worden ist, daß es deutlich, geläufig und mit gutem Ausdruck vorgetragen werden kann und sicheres Besitztum bleibt; — dazu ferner noch manches Außenwerk wie Jahreszahlen, biblische Geographie, die lateinischen Namen des Kirchenjahres, die Reihenfolge der biblischen Bücher, die Namen der Liederdichter. — Nun soll doch auch von Naturkunde, Geographie und vom Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit etwas gelernt werden, sei dieses etwas in jedem Fache auch nur ein Drittel oder ein Viertel von dem, was im Religionsunterricht gefordert wird, — wobei wieder tüchtig zu memorieren und zu repetieren ist. Ferner: Wenn das Wort „Sprachbildung" nicht zur Hälfte ein leeres Gerede bleiben, d. i. wenn nicht bloß Sprachrichtigkeit, sondern auch Sprachfertigkeit, die wirklich Fertigkeit ist, und Sprachverständnis erzielt werden soll: so wird man sich entschließen müssen, neben den sprachpolizeilichen (orthographischen und grammatischen) Exercitien auch den onomatischen Übungen Raum zu verschaffen und namentlich tüchtig „judiciös" und „mechanisch" memorieren zu lassen. — Wenn das nun im Sach- und Sprachunterrichte ehrliche gute Ziele sind, — wo will da ein verständiger Lehrer den Mut hernehmen, im Religionsunterrichte neben den vielen didaktischen Memorierstücken auch noch 100 und mehr geschichtliche Memorierstücke, oder neben diesen historischen auch jene didaktischen zu bewältigen?

Von den römischen Auguren, die am Vogelgeschrei u. dgl. mancherlei außerordentliche Leistungen zu produzieren verstanden, welche die andern Sterblichen nur anstaunen konnten, pflegte Cato zu sagen, es sei schwer begreiflich, wie diese Künstler einander ansehen könnten, ohne in ein herzhaftes Lachen auszubrechen. Wenn nun aber ehrsame Schulmeister, die doch etwas Pädagogik und Didaktik gelernt haben wollen, sich alle jene Memorierpensa, besonders die im Religionsunterrichte, nicht bloß sich aufladen lassen, sondern auch den Leuten weismachen, daß sie dies alles zu

präſtieren vermöchten, und daß dabei alles mit rechten Dingen zugehe, — ſollte man es da nicht noch unbegreiflicher finden, wie dieſe Schulkünſtler mit ernſthaftem Geſicht einander anſehen können? Aber begreiflich, oder unbegreiflich — es geſchieht. Der ehrenwerte Memorier-Materialismus greift ſein ſelbſterwähltes oder aufgedrungenes Lernwerk aufs unbefangenſte entſchloſſen an und macht dabei wohl gar ein ſo feierlich-ernſtes Geſicht, daß für den Zuſchauer an Komik nichts zu wünſchen übrig bleibt. Man ſage doch nicht mehr, daß in unſerer ernſthaften Zeit die Komödie nicht gedeihe; man muß ſie nur nicht auf dem Theater ſuchen. Übrigens habe ich auch nichts dagegen, wenn einer die bezeichnete pädagogiſche Komödie lieber eine Tragödie nennen will.

Aber was weiß denn der Memorier-Materialismus wirklich zu *leiſten*? Kommt es denn nicht an den Tag, daß er ſich an einer *unmöglichen* Aufgabe verſucht? — O, er leiſtet in der That Wunderbares — für den Augenſchein und den „Herrendienſt“. Ein glaubwürdiger ſchleſiſcher Kollege berichtete einmal, er ſei der Tage einen bei einem öffentlichen Schulexamen geweſen, das ihm ganz ſtaunenswerte Dinge zu ſehen gegeben habe. Die in Fülle gelernten didaktiſchen und geſchichtlichen Memorierpenſa wären den Kindern „wie aus dem Munde gefloſſen“; und namentlich hätte es bei dem Kommando: „Erzählt die und die Hiſtorie“, ſich ausgenommen, „wie wenn einem vollen Faſſe der Zapfen ausgezogen würde.“ Das Geſicht des Schulreviſors habe vor Freude geſtrahlt; er dagegen ſei traurig heimgegangen. — Solche Leiſtungen ſtehen nicht vereinzelt da. Wer hätte ſie nicht irgendwo ſelbſt geſehen, oder lobpreiſende Berichte darüber geleſen? — Ein wenig Flunkerei wird wohl mit unterlaufen; — das abgerechnet, ſo ſcheint alſo die Aufgabe doch nicht unlösbar zu ſein.

Wie wird ſie aber gelöſt? *Wie geht es in ſolchen Schulen her*? —

Daß es nicht mit *rechten* Dingen zugeht, — daß nämlich dieſe Redefertigkeit beim Wiedererzählen nicht eine *naturwüchſig* gebildete ſein kann, iſt oben ſchon bewieſen. Da eine Hexerei auch nicht vermutet werden darf, ſo liegt auf der Hand, daß bei dieſer Behandlung der bibl. Geſchichte der Schwerpunkt ganz und gar in die *Einprägungsübungen* fallen muß. Was nun *die erſte Lernſtation* anbetrifft, ſo wäre allenfalls denkbar, daß ein ſolcher Lehrer beim erſten Vorerzählen recht anſchaulich zu verfahren ſuchte, um wenigſtens hier der Erbauung und dem tieferen Verſtändnis Genüge zu thun. Wäre dies aber wirklich der Fall, ſo würde in jenen Lehrerkreiſen und ihren Schulblättern doch auch wohl einmal zur Sprache kommen, *was für eine ſchwere Kunſt es ſei*, anſchaulich-erbaulich zu erzählen. Allein von ſolchen Beſprechungen trifft

man dort kaum eine Spur, und ebenſowenig trifft man — neben den häufigen Lehrproben aus dem Katechismusunterricht! — ſchriftliche Bearbeitungen von Lehrbeiſpielen, in denen eine Geſchichte aus der vollen Anſchauung heraus und mit freiem Wort darzuſtellen verſucht wird. Natürlich; — in dieſen Kreiſen ſteht niet- und nagelfeſt, daß „eine Geſchichte genau in der Faſſung vorerzählt werden muß, wie ſie das Hiſtorienbuch bietet", alſo gerade ſo, „wie ſie von den Kindern geleſen, wiedererzählt und als ein immer bereites Eigentum behalten werden ſoll," und daß die erforderlichen ſachlichen, ſprachlichen ꝛc. Erläuterungen bei jedem Satze nachträglich beizufügen ſind. Hören dann die Kinder die Geſchichte zum zweiten, dritten, vierten u. ſ. w. Male, ſo hören ſie dieſelbe auch ſtets in derſelben Form. Ob dieſes Spedieren des Bibeltextes, was man „erzählen" heißt, auf einem gewiſſen ſachlichen Dogma beruht, oder ob es nur aus Zweckmäßigkeitsgründen geſchieht, habe ich nicht genau erkunden können. Vielleicht iſt von beiden etwas im Spiele. Daß es zweckmäßig, d. h. dem Zwecke des Memorier-Materialismus gemäß iſt, ſieht man leicht ein; denn da der Preis der Arbeit einmal darin beſtehen ſoll, daß die Schüler die Geſchichte textgetreu ſich einprägen, und vor dieſem Zwecke alle andern Rückſichten in den Hintergrund treten müſſen: ſo kann es ſich nur empfehlen, dieſelbe von der erſten Übung an in einer und derſelben Form vorzuführen.

Wir ſehen alſo, wie es bei unſerm Widerpart auf der erſten Lernſtation zugeht. Auf allen Stufen, durch alle Jahrgänge hindurch hören die Schüler die betreffende Geſchichte ſtets in derſelben kahlen Form; nie zeigt ſie ihnen ein anderes, ein neues Geſicht. Vielleicht ſoll aber eine Beſprechung dieſes nachholen. Vielleicht; allein eine „Katechiſation" kann ein anſchauliches Erzählen nimmer erſetzen; denn eine zerpflückte Geſchichte hat ebenſowenig noch ein lebendiges Angeſicht, als eine zerpflückte Roſe noch eine Roſe iſt. Vorderhand glaube ich indeſſen auch nicht, daß ein ſolcher Lehrer ſich viel mit „Katechiſieren" abgiebt; wo ſollte er ſonſt die Zeit zum Memorieren und Repetieren hernehmen? Wohl mag er den äußeren Verlauf der Geſchichte abfragen, vielleicht auch nicht ungeſchickt; allein das Erfriſchende, was wenigſtens für dieſe Kinder darin liegen könnte, wird wieder dadurch geraubt, daß alles nur auf den einen Zweck, das textgetreue Wiedererzählen, hinzielt. Dem Vernehmen nach ſoll dabei auch folgende Manier ſehr beliebt ſein: Haben die Kinder ein paar Antworten gegeben, ſo müſſen ſie ſich üben, dieſelben zuſammenzufaſſen; kommt eine dritte dazu, ſo werden nun dieſe drei repetiert und zuſammengeſchoben, und ſo geht es fort, bis ein Abſchnitt und endlich die ganze

Geſchichte „ſitzt“. Kommt es einem nicht vor, als hätte man dieſes geiſtreiche Geſchäft ſchon einmal anderswo geſehen, an anderem Stoffe? Gleicht dieſe Einprägungsmanier nicht auf ein Haar jener alten Weiſe des Buchſtabierens, wonach bekanntlich bei jeder folgenden Silbe eines Wortes die vorhergegangenen wieder mit ausgeſprochen werden mußten? Da ging es denn: el-a-en-ge=lang; we-e-i=wei, langwei; el-i-ge=lig, langweilig. Was hier mit den Silben geſchah, geſchieht dort ebenſo regelrecht mit den Sätzen der Geſchichte. Wenn der Leſeunterricht einmal ſeinen Zopf getragen hat, muß denn der Religionsunterricht notwendig auch eine Zopfzeit durchmachen, bevor die ſachgemäße Behandlung Recht und Raum gewinnen kann?

War ſchon, wie wir geſehen, der Charakter des erſten Vorerzählens, welches dem anſchaulichen Verſtehen und der erbaulichen Anregung gewidmet ſein und darum durch Lebendigkeit und durch ein Hervortreten der freien Herzensſprache ſich auszeichnen ſoll, durchaus in ſein Gegenteil, in Monotonie, umgeſchlagen, — was namentlich auf den unteren Stufen, wo die Geſchichte wochenlang wieder und wieder erzählt wird, in ſeiner ganzen Unnatürlichkeit ſich zeigt: — ſo ſollte man erwarten, das folgende Abfragen werde das Fehlende möglichſt nachzuholen ſuchen. Aber nein: die Monotonie, die Langweiligkeit wird hier, wie wir uns überzeugt haben, verdoppelt und verdreifacht; die neue Übung, die wir dem tieferen Verſtändnis und der Belebung gewidmet glauben mußten, iſt ſchon mitten im Hauptgeſchäft, im Einprägen, begriffen, — und in welchem!

In dieſem Stil geht es nun fort. Das Leſen, welches da, wo das erſte Vorerzählen in freier, ausführlicher Weiſe geſchehen iſt, die Geſchichte in einer neuen Geſtalt vorführt, läßt beim Memorier-Materialismus wieder die alten Klänge um die Ohren ſummen, — natürlich nur dumpfer, denn das Sprechen war doch jedenfalls lebendiger, als jetzt das Leſen iſt. Während wir auf unſerer Seite dieſe Lernſtation obendrein noch dadurch belebter zu machen ſuchen, daß vermittelſt des Frageheftes die geleſene Erzählung gleichſam in einen Dialog verwandelt wird, glaubt der Memorier-Materialismus, dieſer Sorge und Mühe ſich überheben zu können. Sehr erklärlich; wie ſollte er hier beim Leſen, das von altersher ſeinen gewieſenen Weg hat, ein Bedürfnis nach größerer Lebendigkeit empfinden, da ihm die handgreifliche Trockenheit und Unlebendigkeit ſeines Vorerzählens nicht einmal ſpürbar wird? Nach dieſer Seite hin ſcheint ſein Gefühl gänzlich abgeſtumpft zu ſein. Hätte er offene Augen, ſo würde er wenigſtens einſehen, daß das dialogiſche Leſen auch dem Einprägen gute Dienſte leiſtet. Allein auf ſeinem patentierten Memorierwege fällt ihm nicht ein,

daß ein Lehrmittel, welches noch kein Patent vorzeigen kann, zu etwas nütze sei. So bleibt er denn auch bei seinem monotonen Lesen; seine Väter und Vorväter sel. haben es ja auch so gemacht.

Von der dritten Lernstation, dem häuslichen Einprägen, haben wir insonderheit nur zu sagen, daß sie ebenfalls stilgerecht ist. Durch die Anwendung eines Frageheftes könnte sie zwar belebter gemacht werden und damit auch fruchtbarer für das Memorieren; allein das Mittel paßt einmal nicht in das recipierte System. Übrigens sind diejenigen Memoriereiferer, welche nach dem ersten Vorerzählen es sich nicht verdrießen lassen, sofort noch einmal und noch einmal zu erzählen, oder dieses Vorerzählen mit dem buchstabierartigen Wiederkäuen abwechseln lassen, vielleicht noch die edelsten in ihrem Geschlechte; denn sie wollen die bleierne Last des monotonen Einprägens doch nicht allein von den Kindern tragen lassen. Die rohen und gemächlichen Naturen wissen mit dem Geschäft kürzer fertig zu werden; da heißt es einfach: „Ihr lernt die und die Geschichte zu Hause.“ Abgemacht. So sind dann Haus und Schule durch ein starkes geistliches Band innig und unzertrennlich verbunden: dort und hier ein unheiliger Wetteifer in Einförmigkeit und Mühseligkeit zum Verleiden der heiligen Geschichte.

Die letzte Station, die den Ertrag der großen Arbeit aufweisen soll, kennen wir auch bereits zur Genüge: hersagen, oder wenn man lieber will: „wiedererzählen“, und abermals wiedererzählen „zum stets bereiten Behalten“, — das ist der pädagogische Parademarsch, der heute und morgen und das ganze Jahr hindurch von der ersten Stufe bis zur obersten geübt werden muß, auf den großen Tag der General-Revue. — Was sollen wir sagen? Lieber Leser, laß mich zum Ende eilen, sonst wird mir übel.

Und doch, gern oder ungern, — auf einen Punkt müssen wir noch unsern Blick richten, weil er für den Sinn und Geist unseres Widerparts zu charakteristisch ist; ich meine die Auswahl der Geschichten für jede Stufe. — Es ist oben schon erwähnt worden, daß der Memorier-Materialismus einen konzentrisch sich erweiternden Lehrgang nicht will — in dem Sinne, wie wir ihn verstehen, wobei nämlich zwischen genau und weniger genau zu lernenden Geschichten unterschieden wird, und die auf den unteren Stufen genau gelernten doch (um der Erbauung und des tieferen Verständnisses willen) oben wieder vorkommen. Er wählt für jede Stufe nur so viel Geschichten aus, als fest eingeprägt werden sollen, und die gelernten (mit Ausnahme der sog. „Evangelien“) kommen später nur wieder vor, um für das Wissen repetiert zu werden. Überdies geschieht die Auswahl für die Unterstufe vorwiegend nach dogmatischen Gesichtspunkten.

Da fällt nun gleich in die Augen, daß bei dieſem Lehrgange beſonders die Unter- und Mittelklaſſe ſehr ſtiefmütterlich behandelt wird, namentlich hinſichtlich der Erbauung. Weil aber unſere Betrachtung zum Schluſſe drängt, ſo wollen wir bloß bei der Unterſtufe noch einen Augenblick verweilen.

Vor Jahren hatte ich einmal Gelegenheit, eine größere Paſtoralkonferenz über dieſen Punkt verhandeln zu hören. Das Thema war, wie der Religionsunterricht der Schule zu dem des Pfarrers in die wünſchenswerte Übereinſtimmung gebracht werden könnte. Der Referent legte einen ausführlichen, motivierten Lehrplan vor. Für die Unterſtufe waren etwa 18—20 Geſchichten ausgewählt und zwar aus dem Alten Teſtament — wenn ich nicht irre —: Schöpfung, Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sündflut, Turmbau, Abrahams Berufung, die Geſetzgebung und Salomos Tempelbau. Zur Motivierung hatte der Referent bemerkt, daß dieſe Auswahl vornehmlich nach dogmatiſchen Geſichtspunkten getroffen ſei. Die Beſprechung, welche wenig belebt war, brachte nichts weſentlich Neues zu Tage, und gar keine Kritik. Das Referat hatte ſo ganz aus der paſtoralen Anſchauung heraus geredet und war ſo durchdacht, daß von dieſem Standpunkte auch in der That nicht viel zu ſagen übrig blieb. Endlich meldete ſich ein Gaſt, ein Juriſt, zum Wort und bemerkte: Da er in theologiſchen und pädagogiſchen Fragen ein Laie ſei, ſo könne er nur vom Standpunkte eines Hausvaters reden. Nach ſeinen Erfahrungen in der Familie müſſe er aber gegen jene Auswahl der Geſchichten für die Unterſtufe einige beſcheidene Bedenken erheben. Bei der Oberſtufe, wo der ganze Lehrgang zum Abſchluſſe komme, habe der dogmatiſche Geſichtspunkt gewiß ſeine Berechtigung; auch auf der Unterſtufe laſſe er ihn ſoweit gelten, als es ſich darum handele, den Kindern die Bedeutung der chriſtlichen Feſte, welche ſie mitfeiern, zu erſchließen; das Haus ſchon dürfe die Kinder nicht gleichgültig an dieſen Tagen vorbeigehen laſſen, wie viel weniger die Schule. Für die weitere Auswahl aber würde ihm die Frage maßgebend ſein: ob die Geſchichte für die Kinder verſtändlich ſei und ihnen auch auf ihrer jetzigen Stufe angemeſſene ethiſche und religiöſe Nahrung gebe. Nach ſeiner Meinung dürfe z. B. die Geſchichte Joſephs, die der Referent übergangen habe, unter keinen Umſtänden in der Unterklaſſe fehlen. Dieſelbe möge dogmatiſch von untergeordneter Bedeutung ſein; allein es könne nicht beſtritten werden, daß ſie nicht bloß für die Kinder faßbar und intereſſant, ſondern auch höchſt erbaulich ſei. Das Fehlen dieſer Geſchichte laſſe ihn daher beſorgen, daß bei dem Referenten der dogmatiſche Geſichtspunkt den pädagogiſchen zu ſehr überwogen habe.*)

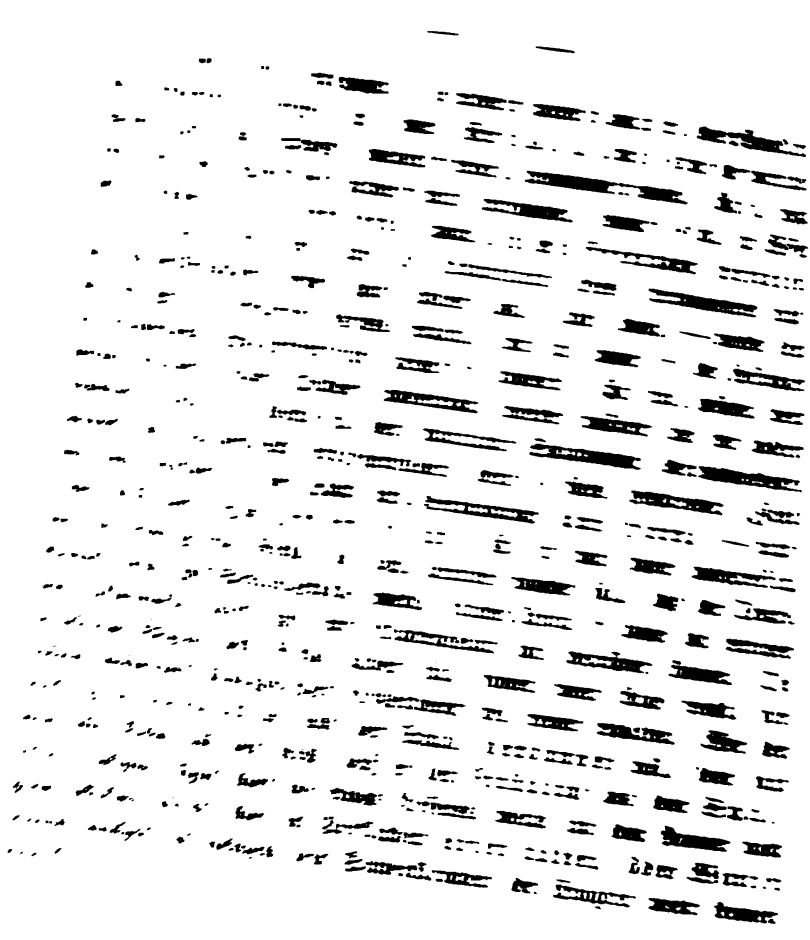
*) Zur Ergänzung will ich noch beifügen, — da mir nicht mehr erinnerlich iſt,

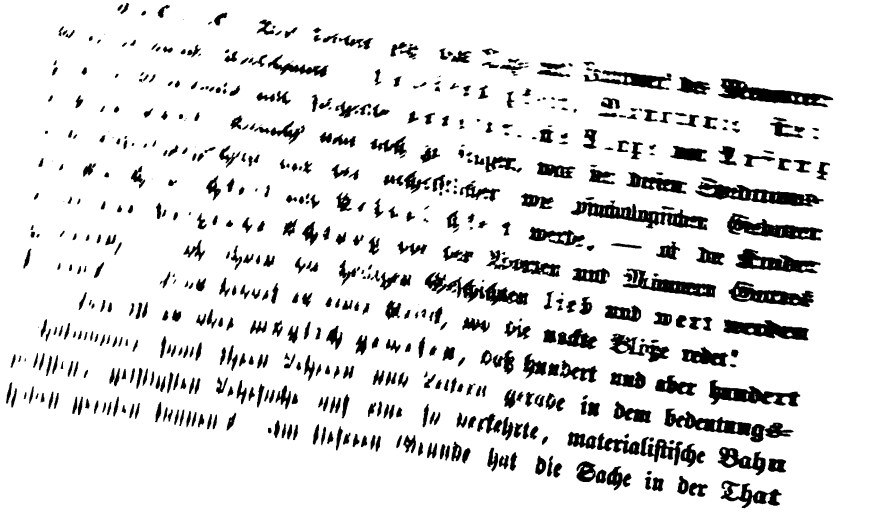
— Was hier dieſer einſichtige Juriſt — es war der ſpätere Kultusminiſter v. Bethmann-Hollweg — mit beredten Worten, die ich nicht wiedergeben kann, jener Konferenz von theologiſchen Fachmännern gegenüber vertrat, das iſt dasſelbe, was auch gegen die Geſchichtsauswahl des Memorier-Materialismus geſagt werden muß. So möge er es ſich denn geſagt ſein laſſen.

Tritt nun zu dem Unkindlichen, was in dieſer Auswahl und in dieſem Lehrgange der bibliſchen Geſchichten liegt, auch noch die unkindliche, unnatürliche Behandlung, wie wir ſie oben kennen gelernt haben, ſo hat doch dieſe ſtiefmütterliche Bedienung der Kleinen in der That etwas Erſchreckendes. Die Pädagogik läßt nicht einmal eine mechaniſche Behandlung des „Einmaleins“ zu, wie ſollte ſie eine faſt in jedem Betracht ſach- und zweckwidrige Behandlung des wichtigſten Bildungsſtoffes verzeihen können? Es kommt in der Schule nichts vor und kann nichts vorkommen, was in gleichem Maße wie die bibliſchen Geſchichten geeignet wäre, die Aufmerkſamkeit zu wecken, das Intereſſe zu feſſeln, das Denken und die Phantaſie anzuregen, und der Gemüts- und Charakterbildung einen durchſchlagenden Impuls zu geben. Sie lenken die Gedanken auch der Kleinſten weit, weit über die Gegenwart hinaus in die Zeit, wo Natur und Kultur, Sünde und Gnade, Himmelreich und Weltgericht ihren Anfang genommen haben, — lenken ſie auch weit hinaus in die Zukunft, wo die „alte Schlange“ verworfen, Weinen, Schmerz und Tod abgethan, wo alles neu und das Leben ein Ein- und Ausatmen ewiger Paradieſesfreuden ſein wird; — ſie zeigen ihnen, daß Gott auch heute wie geſtern dem einzelnen Menſchen und allen insgeſamt nachgeht, wie ein Vater ſeinen Kindern, daß die Erziehung des Menſchengeſchlechtes keine Affenzüchtung iſt, dieweil auch das ärmſte ſeiner Kinder ihm mehr anliegt als Himmel und Erde, die nur der Saum ſeines Kleides ſind, und er ſeinen eingebornen Sohn gab, auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, ſondern das ewige Leben haben. Mit einem Worte: Die Geſchichten von der göttlichen Erziehung des Menſchengeſchlechts machen Blick und Herz weit, und den Frühling des Lebens zu einer Saatzeit der Ewigkeit. Was ſoll man nun ſagen, wenn der Memorier-Materialismus dieſe großartigſten Bildungsmittel faſt ſo traktiert, wie wenn es ſich um die Einprägung des ABC und des Einmaleins handelte?

---

ob der Redner es ausdrücklich bemerkt hat, — daß allerdings auch die Urgeſchichten zumeiſt in der Unterklaſſe mit vorkommen müſſen, aber nicht um ihrer Stellung im dogmatiſchen Syſtem willen, ſondern deshalb, weil ſie als Erzählungen aus der Kindheit des Menſchengeſchlechts auch dem Kindesalter nahe ſtehen und die Elemente der Heilslehre ſo anſchaulich lehren, wie es auf keine andere Weiſe geſchehen kann.





[illegible]

[illegible] Wort der Wahrheit [illegible] was in diesen Spekulationen [illegible] wie pinkalogischen Gebauten [illegible] werde, — ob die Kinder [illegible] von der Worten und Männern Gottes [illegible] Geschichten lieb und wert werden [illegible] wo die nackte Blöße redet!

[illegible] möglich gewesen, daß hundert und aber hundert [illegible] Lehrern und Leitern gerade in dem bedeutungs- [illegible] verkehrte, materialistische Bahn [illegible] Grunde hat die Sache in der That

etwas so Rätselhaftes, daß man unwillkürlich denken muß: „Das hat der Feind gethan.“ Nach dem zu urteilen, was vor Augen liegt, lautet die nächste Antwort: Die Schulleute sind verleitet worden, von der pädagogischen Hauptsache, dem anschaulichen Verstehen, und von der christlichen Hauptsache, der erbaulichen Anregung, ihren Blick mehr oder weniger wegzuwenden, und dagegen eine pure Nebensache, das zusammenhängende Wiedererzählen der Geschichte, so anzusehen und zu behandeln, als ob vor dieser Forderung die sämtlichen sachlichen, pädagogischen und persönlichen Rücksichten zurücktreten müßten, als ob sie über den Erfolg und Wert der ganzen Arbeit entscheiden könnte. Ein Ziel, das vornehmlich ein Stück Sprachbildung ist, hat sich als Hauptziel eingeschoben, wo es sich wesentlich um ethische, um Charakterbildung handelt. Wer dieses kleine Sätzchen einsieht, der ist mit dem Memorier-Materialismus fertig, über den hat derselbe keine Macht mehr.

Eine solche Verschiebung der Zwecke, wobei in Theorie und Praxis eine Karikatur herauskommt, die sich breit genug vor die Augen stellt, behält doch immer etwas so Auffälliges an sich, daß es sich wohl verlohnt, ihrer Ursache noch ein wenig näher zu treten. — Wie viele pädagogische Wahrheiten, die vor 30 und mehr Jahren schon Gemeingut waren und fast zu Gemeinplätzen geworden sind, mußten vorher vergessen werden, bevor der Blick sich derart verdunkelte, um die Karikatur samt den daran haftenden Plagen und Gewissenskränkungen nicht mehr sehen zu können! Ich vermute auch stark, daß schon dieser erste Kardinalirrtum gar nicht auf pädagogischem Boden gewachsen ist. Wären diejenigen, durch welche das Schulwesen regiert und der Lehrerstand gebildet worden ist, sämtlich Schulmänner gewesen, solche Schulmänner, die von unten auf in der Elementarschule gedient haben, so würde jener Irrwahn, wenn er je aufgetaucht wäre, wenigstens nicht so epidemisch geworden sein. Aber der genannte eine Irrtum ist's auch nicht allein, der die Theorie und Praxis der Schule so verrenkt hat; es hat sich ein zweiter zu ihm gesellt: die mehrgenannte falsche Forderung, daß das Wiedererzählen der Geschichten von seiten der Kinder im strengsten Anschluß an das Bibelwort geschehen müsse. Indem diese Forderung hier als falsch bezeichnet wird, handelt es sich, wie der Leser weiß, nicht um die Frage, ob die Kinder die Bibelsprache kennen, gebrauchen und lieben lernen sollen. Diese Frage beantworte ich so entschieden mit Ja wie irgend einer, wofür schon das „Enchiridion“ ein genügender Zeuge ist; denn in einem wesentlichen Zweck ruht dasselbe eben auf dieser Überzeugung, indem die Fragen so formuliert sind, daß die Antworten genau mit den Worten des Textes gegeben und die Geschichten sogar

…werden können. Es wünscht gerade,
…kennen, gebrauchen und — lieben lernen
…Satzung gehandelt wird, ist dies, daß sie ein
…zu einer praktischen Prüfungs-
…ferner zwischen Zweck und Mittel nicht
…guten Zweckes willen die unheiligsten Mittel
…unselige Verdunkelung des Urteils über das
…und Mittel würde vielleicht jene Prüfungsforderung
…sein, — wenn sie nämlich als selbstredend
…war in der Freiheit erreicht werden könne,
…Behandlung gesichert wäre. Indem sie aber
…der Behandlung nichts wissen will, und überdies
…Forderung des zusammenhängenden
…verdirbt, verdirbt sie vollends und unter-
…Zweck. — Gerade so geht es der andern
…Bunde: Die Forderung des zusammen-
…dens — in dem Sinne, wie der Memorier-
…zwar an sich schon ungerechtfertigt; allein
…Ausdrucke freie Bewegung gestattete und
…gehandhabt worden wäre, so würde sie
…Verirrungen im Religionsunterricht angerichtet
…Augen sehen. Nachdem sie aber die zweite
…Wiedererzählens, sich zugesellet hat und
…bei den Übungen wie bei den Prüfungen
…sie noch verkehrter, als sie von Haus aus
…haften Wesen, dessen Wirkungen wir im vor-
…will. —

…nicht, daß noch ein drittes böses Princip
…ich meine den Grundsatz, wonach auch das
…Lehrers sich streng an den Bibeltext zu
…schon angedeutet, daß man nicht recht aufs
…forderung lediglich als eine Konsequenz
…, oder aber einen besondern Ursprung
…was wohl der Memorier-Materialis-
…ich wenigstens bin der Ansicht, daß
…gung der Bibelworte, als in der
…standes ihren Grund hat. Man
…sind, nicht für befähigt, aus der
…so frei, anschaulich und erbaulich
…der biblischen Darstellung wahren

zu können. Die Weisung, beim Vorerzählen sich strikte an den Bibeltext zu halten, wäre demnach etwas Ähnliches wie jene Regel, welche der ehrwürdige Stifter des sogen. „Schulbrüderordens" seinen Untergebenen auferlegte. Obwohl dieselben nämlich für ihre Sphäre praktisch sehr gut eingeschult werden, so erhalten sie doch nur eine höchst notdürftige allgemeine Bildung, weshalb der Volksmund sie wohl „frères ignorantins" nennt. Bei der Schularbeit sind sie nun angewiesen, sich strikte an ihre Lehrbücher zu halten, auch hinsichtlich der Erläuterungen und Fragen, und überhaupt so wenig wie möglich zu sprechen, — offenbar aus dem Grunde, damit sie einerseits nichts Falsches lehren, und andrerseits ihre Unwissenheit nicht bloßgestellt werde. Es wird jetzt auf den deutschen Lehrerstand selbst ankommen, ob er im biblischen Unterricht in die Klasse der „unwissenden Brüder" eingeschätzt sein will, oder nicht. Diejenigen, welche dem Memorier-Materialismus und seiner Erzählungsregel huldigen, haben die Einschätzung bereits selbst vorgenommen. Sollte es wahr sein, was vielfach behauptet wird, daß es nicht wenige Lehrer giebt, welche mit dem dürftigen Seminarwissen auszureichen glauben und insonderheit ein weiteres Bibelstudium und gemeinsame Bibelbesprechungen für etwas höchst Überflüssiges halten: so weiß ich nicht, was sie entgegnen wollen, wenn ihnen zugemutet wird, zum gemeinen Besten und um ihretwillen sich jenen Mundkorb anlegen zu lassen. Die übrigen Kollegen mögen aber an diesem Punkte merken, *was hier alles in Frage steht*. Entweder der Lehrerstand rüstet sich, die Geschichte vom Königreich Jesu Christi auf jeder Stufe so vortragen zu können, wie es die *Sache*, die *Pädagogik* und die *Kindesnatur* fordert, d. i. *aus der vollen persönlichen Anschauung heraus, mit freiem Wort, anschaulich und erbaulich*: oder aber sich darein zu ergeben, daß der Elementarschuldienst in seinem wichtigsten Werk als pädagogisches Handwerk taxiert wird. Kurz, gehört der Lehrerberuf zur freien Kunst, oder zum Handwerk? — das ist die Frage.

Wir sind mit der Betrachtung des unseligen Principien-Triumvirats fertig. Wer sich die Mühe geben will, seinen Konsequenzen nachzugehen, der wird finden, daß die in unserer Untersuchung aufgezählten Entstellungen, welche der biblische Religionsunterricht unter den Händen des Memorier-Materialismus erfahren hat, im wesentlichen alle aus dieser dreifachen Quelle hergeflossen sind. Freilich haben noch viele andere Irrtümer mitgewirkt, z. B. die unzulänglichen, unpsychologischen Begriffe vom Memorieren, die Verkennung der Hauptabsicht der christlichen Heilsunterweisung u. s. w.; namentlich werden solche separate Irrungen mit im Spiele sein: bei der traditionellen massenhaften Anhäufung des dogmatischen Lernmaterials, bei der Auswahl der biblischen Geschichten für die Unterstufe nach vorwiegend

dogmatiſchen Geſichtspunkten, — bei dem Mangel an Belebung in den Leſe- und Lernübungen, — bei dem Mangel eines ſach- und zeitgemäßen Perikopenlehrganges u. ſ. w. Da ſie aber in unſerer Auseinanderſetzung alle zur Sprache gekommen ſind, ſo wird eine ſpecielle Aufzählung hier nicht vonnöten ſein. —

Schließlich kann ich nicht umhin, dem Kollegen, der in dieſer Sache zu einer gewiſſen Überzeugung zu kommen wünſcht, zu empfehlen, er möge ſich nicht verdrießen laſſen, von dem hier am Schluſſe gewonnenen Standpunkte aus die vorliegende Unterſuchung noch einmal durchzugehen: das durch die vielen Kontroverſen ſo verwirrt gewordene Gebiet des bibliſchen Religionsunterrichts wird ihm dann, ſoweit es ſich um den Memorier-Materialismus handelt, klar ausgebreitet vor Augen liegen. Will er dann weiter auch für ſeinen praktiſchen Gang zu gewiſſen Tritten kommen, ſo ſtelle er ſich nur der Reihe nach die vier Lernübungen vor und frage ſich dann bei jeder, — was dort für jeden der drei Lernzwecke — das anſchauliche Verſtändnis, die Erbauung und das Einprägen — insbeſondere zu thun ſei, und welche Mittel, Manieren, Handgriffe u. ſ. w. ſich dafür darbieten. Bei dieſer Überlegung wird er bald finden, daß er auf dem rechten Wege iſt, wenigſtens für die Behandlung der Einzelgeſchichten eine reine, ſichere Bahn zu gewinnen. Das Hin- und Herſprechen in den Konferenzen bald über dieſen Punkt bald über jenen verwirrt mehr als es aufklärt, wenn nicht das Verhältnis aller dieſer vorgenannten Punkte gleichſam wie eine geſchloſſene Figur vor Augen ſteht.

Witts Handbuch der bibliſchen Geſchichte.

Es erübrigt nun noch Witts Handbuch zur bibliſchen Geſchichte dem Leſer vorzuführen und zugleich die zurückgeſchobene Frage zu beantworten, wie man es anfangen müſſe, um eine bibliſche Geſchichte anſchaulich und erbaulich zu erzählen.

Billig hören wir vor allem den Verfaſſer ſelbſt, wie er ſich in der Vorrede über Weg und Ziel ſeiner Arbeit ausſpricht. Unſere zweite Frage, über das Wie des Erzählens, wird dabei nach ihren Hauptzügen ſchon

mit zur Sprache kommen. Ich will übrigens im voraus schon bemerken, daß der Leser, indem er den Autor hört, zugleich auch die Ansicht des Recensenten vernimmt: Witts Grundsätze bei der Behandlung der biblischen Geschichte sind auch die meinigen.

Die vorliegende Arbeit sollte gern ein „Hülfsbuch zum sinnigen Betrachten und lebendigen Erzählen" der biblischen Geschichte sein. Und der Verfasser giebt sich der Hoffnung hin, mit derselben nicht allein der Schule, sondern auch der Familie einen Dienst zu erweisen. Wer dagegen einwenden möchte, daß niemand zweien Herren dienen könne, der hätte freilich insofern recht, als im Laufe der Zeit Schule und Familie immer mehr zwei Herren geworden sind. Aber der Verfasser ist der Meinung, daß dies eben ein ungesunder Zustand ist, dessen Weiterentwicklung man nach Kräften entgegenzuarbeiten hat, und daß die Volksschule ebensoweit auf dem Irrwege sich befindet, als sie diese Irrung (durch künstliche Unterrichtsmethoden oder unvolkstümlichen Unterrichtsstoff) herbeiführt und erweitert. Er meint ferner, daß dies ganz besonders für das Gebiet der christlichen Unterweisung gilt, also daß er glaubt behaupten zu dürfen: wenn hier eine Methode so künstlich ist, daß eine einigermaßen gebildete Mutter sie nicht anwenden kann, oder wenn das dargebotene Material nach Form und Inhalt von der Beschaffenheit ist, daß eine christliche Mutter sich nicht sofort in demselben zu Hause fühlt: so ist solcher Stoff und solche Methode auch für die Volksschule unnatürlich und daher verderblich.

Die Volksschule ist auf dem Boden der christlichen Familie erwachsen, und wie es allezeit ihre höchste Aufgabe bleiben wird, dieser zu dienen, so giebt es für sie auch keinen andern Weg zu einem gesunden Gedeihen, als daß sie ihr ganzes Leben dem Leben der Familie möglichst nachbildet. „Über und vor allem einzelnen menschlichen Wirken und Veranstalten stehen für die Auferziehung der Jugend göttliche General-Ordnungen, -Anstalten oder -Bedingnisse, als eine Offenbarung von des allweisen Gottes pädagogischer Kunst in den Werken der Schöpfung, — also daß auch die Thoren keine Entschuldigung haben. Zu diesen Generalordnungen gehören in erster Linie die Familie, und in derselben für das erste Alter wieder der Mutterstand, an welchen pädagogischen Urstiftungen jede menschliche Institution, die darüber hinaus wirken soll, ihr Maß zu nehmen hat." (Dörpfeld.) Und das Familienleben ist allerdings so reich, daß es für die Schule bis auf die Methodik des Religionsunterrichts herab seine vorbildlichen Muster aufzuweisen hat. Daher ist denn auch die

Frage: Was können wir für unſern Religionsunterricht in der Volksſchule von der Familie lernen? nicht allein eine erlaubte, ſondern auch eine durchaus berechtigte und gebotene.

Religionsunterricht für Unmündige iſt gegeben worden, noch ehe man an Schulen und noch viel weniger an naturgemäße Methodik gedacht hat; er iſt ſo alt als die Menſchheit, und ebenſolang iſt er in der Hand der Familie geweſen. „Dieſe Worte, die ich dir heute gebiete, ſollſt du zu Herzen nehmen, und ſollſt ſie deinen Kindern einſchärfen und davon reden, wenn du in deinem Hauſe ſitzeſt, oder auf dem Wege geheſt, wenn du dich niederlegeſt oder aufſteheſt“ (5. Moſ. 6, 7), mußte Moſe den Kindern Israels gebieten. Und wo in einem Hauſe Israels echte Furcht Gottes war, da iſt dieſes Gebot mit allem Fleiß erfüllt worden. Ja, die Heiden ſelbſt haben gethan nach dieſem Gebot, und thun es noch auch ohne Geheiß, indem ſie einfach dem natürlichen Triebe ihres Herzens folgen. Es iſt die Familie, und in dieſer hauptſächlich die Mutter, welche die Religionserkenntnis ihres Volkes auf eine lebendige Weiſe fortzupflanzen weiß. „Die Hauptſtützen des Götzendienſtes in Indien,“ ſagt ein Miſſionar, „ſind nicht die Bramanen, nicht die gelehrten Religionslehrer und Philoſophen der Hindus, ſondern die Mütter ſind es, indem dieſe von früh auf ihre abergläubiſchen Göttergeſchichten ſamt allen Vorſchriften des Götzendienſtes dem Kinde einzuprägen wiſſen.“ Dasſelbe galt von unſeren deutſchen Vorfahren: nicht die Prieſter oder irgend jemand ſonſt, ſondern die Mütter und Väter ſelbſt waren die Religionslehrer ihrer Kinder. Ingleichen iſt es ſo geweſen in der Chriſtenheit. Wo haben die Waldenſer, die mähriſchen Brüder und die Hugenotten ihre Schulen gehabt? Antwort: Das Haus, und das Haus allein war ihre Schule, und Vater und Mutter waren die Schulmeiſter. Und was hat dieſe Schule geleiſtet? Dazumal hat man die Klage nicht gekannt, daß die Unwiſſenheit in religiöſen Dingen bei Hohen und Niedern ſo erſchrecklich groß ſei, ſondern was jene heidniſchen Schulen gepflanzt haben, dazu gehörte eine Macht, wie das Chriſtentum, um es allmählich auszurotten, und der Same, den dieſe chriſtlichen Schulen in die Herzen ihrer Kinder ſtreuten, der war mit Feuer und Schwert nicht zu vertilgen. Nicht wahr, von ſolcher Ur- und Normalſchule zu lernen, brauchen wir uns nicht zu ſchämen!

Nun liegt ja freilich auf der Hand, daß dem Hauſe ganz andere Mittel zu Gebote ſtehen, ſeinen Religionsunterricht fruchtbar und nachhaltig zu machen, als der Volksſchule, aber nichtsdeſtoweniger hat dieſe Urſache von jenem eine Methode zu lernen, die natürlich, kindlich und volkstümlich zugleich iſt, und das iſt die Methode **des Erzählens.**

Die Mutter erzählte dem Kinde, ſobald es zu verſtehen anfing, „beim

Niederlegen und Aufſtehen, daheim und auf dem Felde.“ Und was die Mutter angefangen, das ſetzte der Vater fort. Wenn am Abend die Familie um das Feuer ſich geſetzt hatte, dann hob der Hausvater an, die alten Götterſagen und Heldenthaten der Vorfahren zu erzählen und jung und alt hing an ſeinem Munde. So haben die Heiden ihr Heidentum mit ſeinen Geſchichten und Sagen, mit ſeinen Sitten und Gebräuchen von Geſchlecht zu Geſchlecht zu vererben gewußt, und ſo haben die Urväter des Menſchengeſchlechts, Adam, Noah und die Erzväter Abraham, Iſaak und Jakob die erſten Urkunden der Bibel fortgepflanzt, daß ſie bis auf uns gekommen ſind. Alſo hat die Familie ihren Religionsunterricht ſtets durch die Erzählung gegeben, und wenn auch ungezwungene Geſpräche über das Gehörte niemals ausgeſchloſſen geweſen ſind, ſo iſt doch die Erzählung durchaus in den Vordergrund getreten.

Will denn die Schule daran nicht ein Beiſpiel nehmen, und umkehren von den Irrwegen, auf welche eine unvolkstümliche Wiſſenſchaft und eine unkindliche Schulweisheit ſie wider ihren Willen hingetrieben haben? Jene hat ſie in die Wüſte einer toten Gedächtniskrämerei geführt, indem ſie aus den Geſchichten der herrlichen Thaten Gottes einen Extrakt zog, und glaubte nun wunder was gethan zu haben, wenn es ihr unter viel Mühe und Schweiß gelungen war, ſolches Präparat dem kindlichen Geiſte aufzudringen. Dieſe ſuchte den Fehler zu verbeſſern, indem ſie den alſo extrahierten Stoff hundert- oder tauſendfach verdünnt nicht vom Gedächtnis ohne weiteres aufgenommen, ſondern zuvor vom Verſtande hinreichend verarbeitet haben wollte. Aber dabei iſt die Schule von der Skylla in die Charybdis, d. i. von der Wüſte des toten Gedächtnisſtoffs in die Eisfelder kalter Verſtandesexercitien geraten. Eins iſt ſo verderblich als das andere. Daher kann denn auch von einer Verbeſſerung dieſer Unterrichtsmethoden keine Rede ſein, das würde nur heißen, einen neuen Lappen auf ein altes Kleid ſetzen, ſondern es muß hier einfach eine Umkehr ſtattfinden.

> Die Schule muß von der **abſtrakten Lehre** zu der **konkreten Geſchichte** und von der **künſtlichen Form der ſokratiſierenden Katecheſe** zu der **einfachen Form der Erzählung und der zwangloſen Unterredung** zurückkehren.

Wenn gegen den erſten Teil dieſer Forderung eingewandt werden kann, daß ſolche Umkehr ſchon längſt angetreten ſei, indem die Schule ſchon ſeit Jahrzehnten der bibliſchen Geſchichte eine vorher nie gekannte Aufmerkſamkeit zugewendet habe, ſo will der Verfaſſer das gar nicht in Abrede ſtellen. Aber einen Weg antreten und auf ihm fortgehen,

ist zweierlei. Freilich hat man der biblischen Geschichte einen bedeutenderen Platz eingeräumt, als früher geschah, aber das ganze von Gottes und Rechts wegen ihr zugehörende Gebiet hat man ihr damit noch lange nicht abgetreten. Man hat ihr die unteren Schulklassen geöffnet, aber leider nur zu oft nicht in der Absicht, um sie hier zu ihrem vollen Rechte gelangen zu lassen, sondern nur, um sie hier zur Dienerin des Katechismusunterrichts in den oberen Klassen heranzubilden. Denn hat das Kind erst seine 9—10 Jahre erreicht, d. i. das Alter, in dem es vermöge einer reiferen Lebenserfahrung erst recht anfängt zu verstehen, so tritt der Katechismusunterricht ein und nimmt fast das ganze religiöse Unterrichtsgebiet für sich in Anspruch. Dieser Katechismusunterricht aber ist es, den der Verfasser im Auge hat, wenn er von einer abstrakten Lehre spricht, von welcher der Religionsunterricht der Volksschule sich abwenden müsse. Und da denkt er nicht bloß an die längst gerichteten Gedächtnisquälereien durch allerlei sog. Landeskatechismen, oder die immer aufs neue und aller Orten wieder hervortretenden Auswüchse widernatürlicher katechetischer Behandlung derselben, sondern er denkt an den Katechismusunterricht überhaupt, **sofern derselbe mehr ist, als ein schließliches Zusammenfassen der christlichen Lehre in einen kurzen kirchlichen Ausdruck, wie z. B. der kleine lutherische Katechismus ihn gewährt.** Wenn das Kind nicht durch die biblischen Geschichten soweit geführt ist, daß es Luthers kleinen Katechismus auch **ohne umständliche Katechisationen** versteht, sondern den christlichen Lehrstoff aus diesem erst kennen lernen soll, so ist solcher Katechismusunterricht an sich, wie gut er auch immer erteilt werden mag, **kein naturgemäßer.**

Um dieses sofort einzusehen, braucht man die Katechismusmethode sich nur auf einem andern Gebiete zu denken. Was sagen wir von einem Unterricht in der Physik, den ein Lehrer in der Volksschule nach einem zuvor auswendig gelernten Leitfaden erteilt, dessen einzelne Sätze zergliedert und durch Worterklärungen, wenn auch unter Anführung einiger Beispiele, die dem Kinde nach ihren rohen Umrissen bekannt sind, zu einer Art Verständnis gebracht werden? Sagen wir nicht, solcher Unterricht lehrt nur mit den Schalen, d. i. mit hohlen Worten spielen? Ist dagegen nicht die Losung jetzt: Von der **Sache** zum Wort, von der **Anschauung** zum Begriff? Die Befolgung ist aber nirgends dringender zu empfehlen als auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, denn hier ist für die Volksschule keine Theorie und keine Lehre zu erklären, sondern **hier gilt es, Leben zum Verständnis zu bringen, und zwar inneres Leben.** Wie kann man aber Leben

zum Verständnis bringen, ohne Leben anschauen zu lassen? Freilich sagen die Katechismusleute: Wir lassen auch anschauen, wir bringen ja Beispiele aus der Geschichte bei und lassen die Kinder sich fortwährend darin bewegen. Aber, müssen wir dagegen sagen, zum Anschauen gehört doch vor allem Zeit. Kann nun wohl das Kind sich auch nur einigermaßen mit seinen Gedanken in einen Gegenstand vertiefen, wenn es wie im Trabe an demselben vorüber muß, um schnell die Lehre herauszuklauben, auf die der Lehrer mit seinen Fragen unaufhaltsam lossteuert? Kann es zu einem rechten Anschauen kommen, wo die Beispiele zu Dutzenden angeführt werden, und also ein Bild das andere jagt? Man mag ein solches Unterrichten nennen wie man will, aber anschaulich, methodisch ist es nicht, selbst dann nicht, wenn es sonst gut ausgeführt und als Leitfaden nur der kleine lutherische Katechismus zu Grunde gelegt wird. Wo aber zu diesem noch ein anderer hinzukommt, der noch dazu ganz oder teilweise auswendig gelernt werden muß, da ist solches Katechismusunwesen geradezu verderblich, und man begreift nicht, wie Leute, die doch wissen, was Christentum ist, solchen Mechanismus noch anpreisen können. Freilich weiß der Verfasser wohl, daß mancher den Katechismusunterricht nur um der unfähigen und unchristlichen Lehrer willen für notwendig hält, aber er fragt: Was soll die tote Lehre den Kindern, wenn sie ihnen mit lieb- und freudeloser Kälte beigebracht wird? Ihre Wirkung ist höchstens die, daß die Kinder, wenn sie der Schule entwachsen sind, nun auch der Kirche entlaufen, indem sie des Glaubens leben, sie wüßten das alles schon längst, und wo man ihnen das Gegenteil beweist, antworten: „Uns ekelt über dieser losen Speise!“

Und nun zu dem zweiten Teil unserer Forderung:

> Die Schule muß von der künstlichen Form der sokratisierenden Katechese zu der einfachen Form der Erzählung und der ungezwungenen Unterredung zurückkehren.

Der Verfasser ist durchaus kein Feind der Katechese, aber dennoch kann er sich nicht verhehlen, daß mit derselben bei der Unterweisung im Christentum großes Unheil angerichtet wird. Man glaubt, die Kinder in das Verständnis einzuführen, und thut doch, bei Licht besehen, nichts anderes, als daß man sie zu Schwätzern macht über Sachen, von deren wirklicher Beschaffenheit sie auch nicht die geringste Ahnung haben. Daher alles zu seiner

In der Mathematik, Physik, überhaupt
[illegible] vorzugsweise vom Verstande erfaßt
[illegible] katechisierende Katechese an ihrem
[illegible] Religion durchaus nicht. Daher sagt
[illegible], Gedanken über den Religions-
[illegible] Volksschule" S. 51 u. 52:
[illegible] nicht entwickelt, sondern giebt, der
[illegible] nur, wer entwickeln will, was sich nicht
[illegible] will, weil er's nicht entwickeln
[illegible] weder Mystiker noch Pietist war, und in
[illegible] Übertreibungen der entwickelnden Methode hul-
[illegible], die Gertrud ihre Kinder lehrt" S. 72:
[illegible] Gedichte und Adler den Vögeln
[illegible], wenn diese noch keine hinein-
[illegible] Katechisieren ist erst in unsern Ta-
[illegible], das sich ursprünglich bloß auf
[illegible], vermischt worden. Diese Ver-
[illegible] Wesen wirklich nichts anderes,
[illegible] Zirkels, die ein Holzhacker mit
[illegible] hölzernen Brette versucht."

[illegible] ungeheure Verirrung, zu glauben, dem
[illegible] denselben mit andern Worten angeben,
[illegible] kann. Das Kind sagt (weil der
[illegible] haben): Gott ist weise, heißt: er hat
[illegible] Erreichung derselben gute Mittel. Es
[illegible], es weiß aber weder, was Zweck,
[illegible] ein Kind erklären kann, ist ihm noch
[illegible] kann, weiß es deshalb noch nicht,
[illegible] liebt es deshalb noch nicht. Darauf
[illegible] im Christentum alles an. Jede
[illegible] Religionsstunde, soll eine Erbauungs-
[illegible] sich durchdringen, die Bedürfnisse
[illegible] Willens in gleicher Weise befriedigend.
[illegible] betonen — darf der Lehrer nie
[illegible] Verstehen christlicher Wahr-
[illegible] dieselben ohne Rückhalt
[illegible] und in demselben wir-
[illegible] und gnädigem Willen
[illegible] von dem Arzte die Bestandteile

der für ihn bereiteten Medizin nennen und beſchreiben, ſich über den bei der Bereitung ſtattgefundenen chemiſchen Prozeß und über die Wirkung der Medizin auf den kranken Körper ꝛc. belehren läßt, aber die Arznei nicht einnimmt, alſo auch ihre heilende Kraft an ſich nicht erfährt, ſo hat er eine gewiſſe Kenntnis der Medizin. Wie dieſer Kranke die Arznei kennt, ſo kennen zahlloſe Menſchen das Chriſtentum; und das nennen ſie dann: Chriſtentum haben. **„Das Wiſſen iſt ja nötig, aber das reichſte Wiſſen auf dieſem Gebiete iſt durchaus wertlos, wenn es beim Wiſſen bleibt, wenn das, was man weiß, nicht angenommen, nicht geglaubt wird, und wenn zum Wiſſen nicht die That kommt.“**

Aber der Verfaſſer hat bei dieſem Teil ſeine Forderung vorzugsweiſe an die Behandlung der bibliſchen Geſchichte gedacht, und in Bezug auf dieſe geſtaltet ſie ſich zu folgender Behauptung:

> Die herkömmliche Behandlung der bibliſchen Geſchichte, bei welcher man bemüht iſt, dieſe durch längere, nach einem logiſchen Plan angelegte katechetiſche Unterredungen den Kindern zum Verſtändnis zu bringen, iſt eine unnatürliche, und daher ihren Endzweck verfehlende. **Die bibliſche Geſchichte muß als Geſchichte behandelt, d. h. erzählt werden**, und das um ſo mehr, als die Erzählung wie keine andere Lehrform dem kindlichen Geiſte zuſagt, und dabei zugleich als die natürlichſte Lehrform verhältnismäßig leicht zu handhaben iſt.

Jede Geſchichte, und alſo auch jede bibliſche Geſchichte iſt darauf berechnet, daß ſie ſchon an ſich einen Eindruck machen, d. h. auf den Verſtand, das Gefühl und den Willen des Zuhörers irgend einen Einfluß ausüben ſoll. Und dieſer bleibt auch niemals aus, wenn die Geſchichte nicht in einer Sphäre ſpielt, die dem Zuhörer teilweiſe oder völlig fremd iſt. In dem Maße aber dieſes der Fall iſt, in demſelben Maße wird auch der gewünſchte Eindruck ausbleiben, wenn nicht die Behandlung hinzutritt, und das Fremde in den Kreis des Bekannten hereinzieht. Während dieſe nun bei jeder andern Geſchichte darin zu beſtehen pflegt, daß man die Geſchichte einfach für die Zuhörer bearbeitet, und ſie dann ohne weiteres erzählt, verlangt die Methodik bei der bibliſchen Geſchichte, die Zuhörer für die Geſchichte zu bearbeiten, indem ſie vorſchreibt: Erzähle die Geſchichte, wie ſie iſt, verſichere dich durch Abfragen, ob ſie behalten iſt, und dann ſuche durch eine eigene, nach einem logiſchen Plan geordnete katechetiſche Unterredung nicht allein die vorhandenen Dunkelheiten auf-

zuhellen, ſondern auch, ſoviel als möglich, deinen Zuhörern den Eindruck zu vermitteln, den deine Geſchichte von Rechts wegen auf ſie machen ſollte. So ſagt die Methodik. Aber wer fühlt nicht das Unnatürliche einer ſolchen Behandlung ſofort, wenn er nur einmal ſich ſelbſt als Zuhörer einer beliebigen Geſchichte denkt, die in einer ihm unbekannten Sphäre, etwa in einem fernen Weltteil, unter einem unbekannten Volk ſich zugetragen hat. Würden wir da wohl Luſt haben, zunächſt die Geſchichte zu hören, ohne ſie nach allen Seiten hin zu verſtehen? Würden wir uns nicht vielmehr fortwährend verſucht fühlen, den Erzähler durch Fragen zu unterbrechen, und wenn wir dies nicht könnten, uns unbefriedigt wegzuwenden? Wenn aber nun der Erzähler die Geſchichte auch noch abfragen, reſp. wiedererzählen laſſen wollte, um zu ſehen, ob wir die Thatſachen ſoweit inne hätten, daß er uns nun das Verſtändnis aufſchließen könne, — würden wir das aushalten? Und doch wäre dies noch nichts dagegen, wenn er nun auch noch anfinge, uns das Verſtändnis auf katechetiſchem Wege tropfenweiſe beizubringen, oder gar ſich abmühte, auf demſelben Wege den Eindruck zu zergliedern, den ſeine Geſchichte nach ſeiner Meinung auf uns hätte machen ſollen. *Warum ſollte nun aber bei den Kindern natürlich ſein, was bei uns die höchſte Unnatur iſt?* Etwa, weil ſie ſich nicht ſo leicht ermüden laſſen, oder überhaupt mehr zum Reflektieren geneigt ſind? Nein, man kann wohl ſagen: Es giebt auf dem geiſtigen Gebiete Sachen, die dem Erwachſenen natürlich, dem Kinde aber noch unnatürlich ſind, nicht aber umgekehrt. Wie nun eine unverſtandene Geſchichte uns entweder *martert* oder *ermüdet*, ſo auch bei dem Kinde, und zwar in noch höherem Grade; und wie eine langwierige Katechiſation uns langweilt, nach einer intereſſanten Geſchichte aber, und über dieſelbe, uns geradezu zuwider iſt, weil ſie den erhaltenen Eindruck ſtört, alſo iſt ein ſolches Verfahren bei Kindern geradeswegs *geiſttötend*.

Dies iſt denn auch von einſichtigen Männern ſchon längſt erkannt worden. So leſen wir in einem Büchlein, das ſchon vor 45 Jahren erſchienen iſt, in Fr. *Vormbaums* „Bibliſche Geſchichte in der evangel. Elementarſchule" S. 117 u. f.: „Es iſt faſt zur ſtehenden Meinung geworden, daß der Lehrer aus jeder bibliſchen Geſchichte Lehren hervorheben und dieſelben auf das jetzige und künftige Leben des Schülers anwenden müſſe. — — — Ich fürchte aber, man hat dadurch nicht nur gar nichts gewonnen, ſondern ſogar noch den lieblichen Eindruck, welchen inniges Vorerzählen hervorgerufen, zunichte gemacht. — — Die Geſchichte redet im Herzen der Kinder *laut* und *deutlich*, ſobald ihr religiöſes Gefühl nur

recht rege geworden ist. — Die Rede im Kindesherzen wird aber nicht laut und deutlich und ihm verständlich, wenn es nicht still, ruhig und hingebend sich der Regung seines Gefühls überlassen kann. — Durch unaufhörliches Hineinreden und marterndes Herausfragen, Zerfragen und Abfragen der Lehren stört man die stille Ruhe der Hingebung im Gemüte des Schülers und tötet alle einfältige Bilderempfängnis durch das unzeitigste, widerwärtigste Reflektieren. Das Herz kommt nicht zum lauten und deutlichen Reden. Statt dessen pfropfen wir auf die Lippen des Schülers einige nüchterne Sätze, Lehren genannt, von welchen das Herz nicht berührt wird, und welche es daher bald vergißt, anstatt daß das Kind den Eindruck und die innere laute und deutliche Rede nicht nur mit nach Hause nehmen, sondern auch bleibend in sich bewahren würde." So sagte Vormbaum vor 45 Jahren und daß andere mit ihm die Sache ebenso angesehen haben, davon sind die preußischen Regulative ein laut redendes Zeugnis.

Wir Menschen fallen aber gern von einem Extrem ins andere. Diesem Schicksal ist Vormbaum so wenig entgangen als viele Ausleger der preußischen Regulative. Weil man ganz richtig sah, wie unnatürlich und daher schädlich die genannte Weise der Behandlung der biblischen Geschichte sei, kam man dahin, alles Behandeln derselben überhaupt zu verwerfen, und von dem Lehrer nur zu verlangen, daß er die bibl. Geschichte nur mit Bibelworten erzähle und einpräge. Weil jede Geschichte an sich schon einen Eindruck macht, sagte man, so wollen wir lieber uns mit diesem Eindruck begnügen, als ihn gegen einen andern, durch die Behandlung erst hervorzurufenden aufs Spiel setzen. Aber man bedachte nicht, wie ungemein fremd den Kindern das Gebiet ist, auf welchem die biblischen Geschichten sich bewegen, sonst hätte man nicht geglaubt, durch einfaches Erzählen der Geschichten mit Bibelworten, wie würdig und angemessen dasselbe auch immer sein mag, nicht bloß einen allgemeinen Gefühlseindruck zu machen, sondern auch auf die Erkenntnis und den Willen heilsam einzuwirken. Und man bedachte ferner nicht, wie ungeheuer schwer ein solches Erzählen ist, was jene Leute ein würdiges und erbauliches nennen, also daß durchaus dazu gehört, ein Lehrer, wie er sein soll, mehr als bei jeder andern Behandlung. Daher konnte es auch nicht fehlen, daß dieser Mißgriff sich alsbald rächte. Lehrer und Kinder verloren die Lust an diesem Gegenstande, es fehlte bald auch das oberflächlichste Wissen, und da schien denn nichts anderes übrig zu sein, als mit aller Macht auf wörtliches

Memorieren zu bringen, damit die armen Kinder doch etwas bekämen!

Es sollte kaum nötig sein, gegen diesen geisttötenden Mechanismus, der auch das letzte Fünkchen Liebe zur biblischen Geschichte den Kindern noch raubt, ein Wort zu verlieren. Aber er ist zu verderblich und noch immer zu verbreitet, als daß man sich könnte entbunden glauben, gegen ihn Zeugnis abzulegen. Was zuerst das Selbstreden der biblischen Geschichten anlangt, so weiß Schreiber dieses aus eigener Erfahrung ziemlich genau, wieviel davon bei Kindern zu erwarten sei. Er hat als Kind die Bibel mit ihren Geschichten aus eigenem Antriebe so viel gelesen, wie jetzt wohl selten ein Kind, denn die Bibel war sein einziges Geschichtsbuch, aber sein Interesse an demselben war und blieb ein äußeres, und von einem Verständnis des Höheren in ihm war so gut wie gar keine Rede. Daher war die Bibel auch nur solange sein Buch, bis er andere Geschichten kennen lernte, z. B. die in Wilmsens Kinderfreund, die ihm schon viel besser schmeckten, als die Geschichten der Bibel. Demzufolge lautet nun sein Zeugnis dahin:

Die biblische Geschichte muß **erklärt** werden, wenn sie auf die Kinder wirken soll. Die Erklärung muß die Geschichten herüberziehen aus ihrer fremdem Sphäre in den Gesichtskreis der Kinder. Was diese nicht sehen und nicht verstehen, das kann auch keinen Eindruck auf sie machen, das ist und bleibt tot für sie. Und wenn auch noch so viele seichte, triviale und unwürdige Erklärungen der biblischen Geschichten von unfähigen oder unchristlichen Lehren gegeben worden sind, so dürfen wir diesen die Erklärung derselben doch nicht erlassen. So wenig man den Prediger des Evangeliums zu einem bloßen **Vorleser** desselben machen darf, weil hie und da ungläubig, unwürdig, ja lästerlich gepredigt worden ist, so wenig darf man den evangelischen Volksschullehrer zu einem **Vorbeter** der biblischen Geschichten machen. Jede biblische Geschichte, die erzählt und behandelt wird, muß, wie die Predigt, ein Zeugnis sein, nicht von dem, was der Lehrer gelernt, sondern von dem, was er selbst gesehen und gehört, d. h. erfahren hat. Ist es aber nicht widersinnig, dies anzuerkennen, indem man darauf dringt, der Lehrer soll durch Mienen und Gebärden, durch die Augensprache, durch den Ton der Erzählung, kurz durch seine ganze Haltung bei derselben dies Zeugnis ablegen, und ihm zugleich zu untersagen, es durch das Wort zu thun, durch welches es doch am leichtesten und natürlichsten abgelegt werden kann?

Höre man noch einen andern, unverdächtigen Zeugen, der aus einer vierzigjährigen Erfahrung herausspricht. J. H. Schüren sagt in seinem

oben genannten Büchlein S. 17: „Daß unſer Volk im großen ganzen nicht ſagt mit Luiſe Henſel: Immer muß ich wieder leſen in dem alten heil'gen Buch; daß es an dem teuern Schatze, von welchem Zinzendorf ſang: Mir iſt's nicht um tauſend Welten, aber um dein Wort zu thun, — daß es daran ſo wenig hat, oft weniger als an Schiller und Goethe, weniger als an Bürger und Wieland, ja weniger als an einem elenden Volkskalender oder Taſchenbuche, das verſchulden nicht bloß diejenigen Prediger und Lehrer, welche in ihrem Unglauben Gottes Wort zu Menſchenwort machen, und dann die Öde und Leere ihres Unterrichts durch Moraliſieren füllen wollen, ſondern nicht ſelten auch diejenigen gläubigen Leute, welche das nicht thun, aber auch nichts anderes, als daß ſie die Hiſtorien dem Gedächtnis der Kinder wörtlich einprägen. Was nützt dieſes tote Einüben! Es bildet oft nicht einmal den Verſtand, von einer Bewegung des Herzens kann noch weniger die Rede ſein; darum von einer Heiligung des Willens gar nicht. Man bringt die Sache in die Kinder, aber die Kinder nicht ſelten aus der Sache. Was den Kindern Freude ſein ſollte, wird ihnen durch verkehrte Behandlung zu einer Plage gemacht."

Dieſem allen gegenüber ſtellt alſo der Verfaſſer die Behauptung hin:

Die bibliſche Geſchichte muß als **Geſchichte** behandelt, d. h. **erzählt** werden.

Was er darunter verſteht, und wie er das an den einzelnen Geſchichten ausführt, wird dem geneigten Leſer nach Durchſicht einer einzigen Geſchichte ſofort klar ſein. Indes dürften einige beſondere Bemerkungen darüber doch nicht überflüſſig ſein, und der Verfaſſer glaubt, dieſe am beſten in der Weiſe geben zu können, daß er einfach erzählt, wie er ſo eine Geſchichte in ſeiner Schule wirklich behandelt. Die bibliſche Geſchichtsſtunde beginnt für gewöhnlich nicht mit der Erzählung, ſondern mit der Wiederholung einer Geſchichte. Erſt wenn dieſe beendet iſt, etwa in der zweiten Hälfte der Stunde beginnt die Erzählung einer neuen Geſchichte, und mit ihr wird die Lektion geſchloſſen. Dieſe Erzählungen ſind dann freilich ſelten ſo ausführlich, als der Leſer ſie nun hier auf dem Papier findet. Die Ausführlichkeit muß ſich natürlich nach dem Stande der jedesmaligen Klaſſe richten, je reifer dieſe iſt, deſto mehr kann gegeben werden. Im übrigen laſſen ſich hier beſtimmte Regeln nicht geben. Der Lehrer muß es fühlen, ob die Kinder ihm folgen, und von dieſem Gefühl muß er ſich leiten laſſen. Überhaupt hängt gerade bei dieſem Unterricht von der Perſönlichkeit des Lehrers ſo viel ab, daß man es dieſem ſchlechthin überlaſſen muß, das Maß der erklärenden

oder erläuternden Einſtreuungen ſelbſt zu beſtimmen. Ebenſo muß es ihm anheimgegeben werden, ob er hie und da ſeinen Vortrag durch hingeworfene Fragen unterbrechen will oder nicht. Auf eins möchte der Verfaſſer nur noch beſonders aufmerkſam machen: Es iſt ein Irrtum, wenn man meint, je kleiner die Kinder ſind, je kürzer und abgeriſſener müſſe man auch die Geſchichten erzählen. Im Gegenteil, gerade bei kleineren Kindern muß man recht ausführlich ſein und ja die kleinen Nebenumſtände nicht weglaſſen, denn dieſe ſind es ja, welche dem Bilde erſt Leben geben und ſich daher auch ſo lebendig der kindlichen Phantaſie einprägen, daß ſie gerade die Merkzeichen werden, an welchen das Gedächtnis der Kleinen den Weg durch eine Geſchichte wiederfindet. O, was für lange Geſchichten können die Kleinen ſchon behalten und wiedererzählen, wenn der Lehrer es verſteht, ihre Phantaſie in rechter Weiſe in Thätigkeit zu ſetzen! Und dazu iſt ausführliches Erzählen mit Beachtung ſolcher kleinen Nebenumſtände, wie namentlich die Erzählungen des Alten Teſtaments ſie uns an die Hand geben, ein erſtes Erfordernis.

Iſt nun die Geſchichte erzählt, ſo kann der Lehrer dieſelbe gleich nach der bibliſchen Geſchichtsſtunde etwa ein- oder zweimal mit den Kindern durchleſen, was aus mehreren Gründen ſehr zu empfehlen iſt, oder, wenn er dies nicht für nötig hält, ſo kann er ſie ihnen jedenfalls zum Durchleſen für die nächſte Stunde aufgeben und dabei die Stellen bezeichnen, die wörtlich zu lernen ſind. Der Verfaſſer hat bisher meiſtens nur das letztere gethan, ſeit er aber auf die Vorteile eines Enchiridions aufmerkſam geworden iſt, hat er auch wohl gleich nach der Stunde den Kindern einige Fragen zu ſchriftlicher Beantwortung diktiert, welche die Hauptgedanken der Geſchichte feſthielten, und an die dann die mündliche Wiederholung ſich bequem anlehnen konnte.*)

Dieſe beginnt mit der Erzählung der Geſchichte von ſeiten der Kinder. Dies geſchieht dann freilich nicht immer genau nach dem Wortlaut der Bibel, aber doch vorherrſchend mit dem Bibelausdruck. Dabei kann es denn auch vorkommen, daß ein Kind ſchon manches aus der Beantwortung der Fragen mit einfließen läßt, was dann gewiß kein ſchlechtes Zeichen iſt. Der Lehrer kann nun die Geſchichte entweder ganz oder abſchnittsweiſe erzählen laſſen, und dann danach ſeine Repetitionsfragen anbringen, die ganz ähnlich gehalten ſind, wie die eben angeführten ſchriftlichen, nur daß hier auch zuweilen eine Sache noch näher beſprochen, reſp. tiefer auf ſie eingegangen wird, aber immer ſo, daß aus den in der Erzählung gegebenen Gedanken andere kurz und bündig hergeleitet werden.

*) Das „Enchiridion“ zeigt übrigens auch, wie dem Lehrer das Diktieren und den Schülern das Schreiben dieſer Fragen erſpart werden kann. D.

Der geneigte Leſer wird nun dem Verfaſſer wohl ohne weiteres glauben, daß bei ſolcher Behandlung der bibliſchen Geſchichte die Kinder auch ein ausreichendes äußeres Wiſſen derſelben erlangen. Um aber auch dem leiſeſten Zweifel zu begegnen, ſei hier noch ausdrücklich bemerkt, daß der Verfaſſer hinreichend Gelegenheit gehabt hat, den Erfolg ſeiner Unterrichtsweiſe auch nach dieſer Seite hin gebührend zu beobachten. Er hat ſechs Jahre lang im Dienſte der deutſchen Miſſion in Paris geſtanden, wo er aus lauter mehr oder minder verwahrloſten Kindern eine Schule zu gründen hatte. Er hat hier während all der Zeit keinen andern Religionsunterricht gegeben, als nur bibliſche Geſchichte, die er ganz in der vorliegenden Weiſe behandelte, nur daß er noch weniger für die Einprägung that, und doch iſt ihm immer wieder und von den verſchiedenſten Seiten bezeugt worden, daß dieſe armen Kinder durch ihr poſitives Wiſſen in der bibliſchen Geſchichte wie in der chriſtlichen Wahrheit überhaupt, ſich in einer erfreulichen Weiſe auszeichneten.

Ein gewichtiges Zeugnis aber für die Erſprießlichkeit ſeiner Unterrichtsweiſe hat er ſtets gehabt und hat er noch täglich in der geſammelten Aufmerkſamkeit und dem lebendigen Intereſſe ſeiner Schüler. Es war ihm ſtets ein rechtes Herzeleid geweſen, bei der früher auch von ihm angewandten katechetiſchen Behandlung der bibliſchen Geſchichte die Kinder ſo gleichgültig und zerfahren zu ſehen. Wie wurde das anders, wie verwandelte ſich dieſelbe Klaſſe, als er in die neue Bahn einlenkte! Und wie bewährte ſich dieſe Erfahrung auch namentlich an den armen Pariſer Kindern! Die Kinder von Pariſer Gaſſenkehrern und Fabrikarbeitern konnten eine halbe Stunde lang einer ausführlich ausgeſchmückten Erzählung mit ſichtlichem Intereſſe bis zu Ende folgen, und die täglichen Wiederholungen wie die gelegentlichen Schulprüfungen zeigten, daß ſie keine bloß paſſiven Zuhörer geweſen waren, ſondern das Empfangene ſelbſtthätig in ſich verarbeitet hatten. Und ob ihnen auch in den letzten Jahren die meiſten Geſchichten ſchon längſt bekannt waren, ſo blieb doch das Intereſſe an denſelben ihnen immer neu.

Natürlich hat nun der Verfaſſer nicht unterlaſſen, ſeine Weiſe, die bibliſche Geſchichte zu behandeln, einſichtigen Kollegen zur Beurteilung vorzulegen, und da hat er denn nicht ſelten die Freude gehabt, nicht allein ihre volle Zuſtimmung zu erhalten, ſondern auch aus ihrem Munde zu hören: So haben wir es ſchon lange gemacht und befinden uns wohl dabei. Beſonders aber hat es ihn gefreut, ſeine Weiſe auch von J. H. Schüren beſchrieben und empfohlen zu ſehen in deſſen „Gedanken über den Religionsunterricht“ S. 17 und 18, wo es heißt: „Was iſt denn zu thun? Einführung in das Verſtändnis jeden-

falls und unter allen Umständen Befriedigung des Herzens; darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Man thut darin im allgemeinen viel zu wenig, und hat deshalb in so vielen Bibelstunden das Herzeleid, daß die Kinder bei dem Erzählen nur schwer, bei dem Abfragen aber gar nicht zu halten sind. (Ganz dieselbe Erfahrung, die auch den Verfasser mit unwiderstehlicher Gewalt aus dem alten Geleise in seine neue Bahn getrieben hat.) Ist denn nicht das ganze heilige Buch durch und durch Poesie? Warum sind wir doch so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist? Hat der heilige Geist etwa nicht gewußt, in welcher Form diese Himmelsgabe den Menschen geboten werden müsse? Wollen wir ihn korrigieren? Das können wir nicht, das dürfen wir auch nicht einmal versuchen. **Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Konturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken.** — Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen, und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußeren Verhältnisse und in die inneren Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können, und dann im stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer **(namentlich ein Lehrer der Oberklasse)** wird z. B. bei Abrahams Reise nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da etwa gedacht und empfunden haben; er wird in Josephs, Moses, Davids Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei Davids Fall und Petri Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Errettung durch den Engel seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung, bei den Gerichten Gottes (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn) sein Ergriffensein nicht verbergen; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen. — Das alles steht aber nicht bei den Historien. Bleibt nun der Lehrer bei dem Buchstaben stehen, so kann von alledem nichts kommen. Kommt es aber, so ist es kein Moralisieren, ist auch kein Sprechen **über die Sache**, sondern es ist

ein Sprechen **aus der Sache**, und darum geeignet, einzuführen **in die Sache**. Wo das geschieht — das sagt mir eine vierzigjährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist **Leben**."

Daher noch einmal gesagt: Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden, und zwar in der Weise, daß wir das im Bibelwort gegebene Gemälde sich selbst angemessen kolorieren, resp. weiter ausführen. Und warum wollten wir das nicht? Wissen wir doch alle aus eigenster Erfahrung recht gut, wie gern Kinder sich erzählen lassen, und aus der Didaktik, wie angemessen die Erzählungsform der Anschauungsstufe des kindlichen Geistes ist. Oder wollten wir es deshalb nicht, weil wir fürchten, diese Unterrichtsform sei bei der biblischen Geschichte zu schwer? Ist denn die Katechese nicht zehnfach schwerer, weil zehnfach so künstlich als die einfache Erzählform, die jede Mutter, ja jedes einigermaßen aufgeweckte Kindermädchen handhaben kann? Aber nicht wahr, wir fürchten, daß unsere Kinder nicht denken lernen, wenn wir nicht jede Gelegenheit und also auch den Unterricht in der biblischen Geschichte benutzen, mit ihnen zu katechisieren? Wer hat aber unsere Väter denken gelehrt, die doch gar nicht wußten, daß es auch eine sokratisierende, analysierende oder was sonst für eine Katechese in der Welt gebe? Und wahrlich, unser Geschlecht hat sich ihnen gegenüber seiner ausgebildeteren Denkfähigkeit nicht zu rühmen. Daher sagt auch Schüren in seinem mehr genannten Büchlein S. 21 mit Recht: „Es unterliegt nicht dem geringsten Zweifel, daß die kindliche Seele zuerst und am meisten dadurch gekräftigt und im Denken gefördert wird, daß sie geistbildende Stoffe in sich aufnimmt. Wenn einem lebendigen Leibe Nahrungsstoffe zugeführt werden, so bemächtigt er sich derselben, verarbeitet sie still in Lebenssaft und mehrt so seine Lebenskraft. Tausende von Lehrern würden bei weniger Mühe und Verdruß viel schönere Früchte gesehen haben, wenn sie der geistbildenden Macht des Stoffes mehr zugetraut hätten, als ihren didaktischen Künsten. Wenn aber dieser Stoff gar das Wort Gottes ist, so sollten christliche Lehrer doch wissen, daß es eine Kraft Gottes ist, welche das Herz erfreut und die Augen helle macht (Ps. 19, 8. 9), und daß der heilige Geist dabei wirket, und macht, daß es nicht leer zurückkommt (Jes. 55, 10)."

Wenn nun aber der geneigte Leser einen Blick thut in die nach obigen Grundsätzen bearbeiteten Geschichten, so wird er sicher denken: So

lange Geſchichten, mit ſo langen Vor-, Zwiſchen- und Nachreden könnten doch unmöglich für die Volksſchule paſſen, und eine ſolche Menge Stoffes ſei doch in keiner Schule zu bewältigen.

Darauf diene als Antwort:

Zum erſten: Warum wollen wir gerade in einem Jahr die ganze bibliſche Geſchichte durchjagen?*) Die Oberklaſſe vor allem darf das nicht; ſie muß ſich die Zeit nehmen, einzelne wichtige Abſchnitte oder Perſonen eingehend zu betrachten.

Zum andern: Es iſt durchaus nicht die Meinung des Verfaſſers, daß der Lehrer die hier bearbeiteten Geſchichten ſo, wie ſie ſind, in ſeine Schule tragen und den Kindern vorlegen ſoll; ſondern das iſt die Meinung, daß der Lehrer den hier gegebenen Stoff bei ſeiner Vorbereitung dazu benutze, vor allem ſich ſelbſt lebendig in die Geſchichte hineinzuverſetzen, und ſich aus dem Dargebotenen wie aus ſeinem Eigenen durch ſelbſteigene Arbeit einen Schatz zu bilden, aus welchem er nun nach dem Bedürfnis ſeiner Schüler Altes und Neues hervorlangt.

Ein Lehrer, der die vorliegende Arbeit ſo benutzt, wird alſo ſelten alles verwenden, was beigebracht iſt, und ebenſowenig wird er das ihm Zuſagende immer in derſelben Weiſe wiedergeben, ja er wird hie und da von dem Dargebotenen gar nichts benutzen mögen, weil er, angeregt durch dasſelbe, nun ſelbſt Paſſenderes gefunden hat. Daher brauchte denn auch der Verfaſſer in der Auswahl wie in der Einteilung des Stoffes nicht allzu ängſtlich zu ſein. Seine urſprüngliche Abſicht war, den vorliegenden Stoff nach Form und Inhalt für eine gehobene Oberklaſſe zu bearbeiten, aber er hat kein Bedenken getragen, dieſe Grenze getroſt zu überſchreiten, indem er dachte: Jeder Lehrer muß wiſſen, was er bringen darf, und ob er's ſeinen Kindern lebendig zu machen verſteht. Und da verſteht allerdings der eine mehr als der andere. Ebenſo iſt es auch mit der Ein- und Abteilung der Geſchichten. Einzelne Geſchichten ſind oft ſehr lang geworden, aber es wird ja jedem Lehrer ein Leichtes ſein, ſie nach dem Bedürfnis ſeiner Kinder einzurichten. Und ſo iſt es auch mit der Auswahl der Geſchichten, wenn überhaupt von einer

*) Sollen damit die einjährigen Kurſe verworfen ſein, ſo ſtimme ich nicht bei. Der Jahreskurſus iſt am „Durchjagen“ unſchuldig. D.

ſolchen die Rede ſein kann, wo faſt alles genommen iſt, was Geſchichte heißt. Jeder Lehrer wird auch hier leicht finden, was er auswählen und was er weglaſſen muß.

Dies alles iſt es auch nicht, womit der Verfaſſer dem Lehrer einen Dienſt zu erweiſen hofft, aber das iſt es, womit er namentlich ſeinen jüngeren Kollegen einen nicht geringen Dienſt leiſten dürfte: daß er es verſucht hat, ihnen zu den Geſchichten fruchtbare Gedanken zu geben, Gedanken, die nicht irgend ein Nebenintereſſe, ſondern das religiöſe Bedürfnis der Kinder berückſichtigen, und die zugleich nicht von außen in die Geſchichte hineingebracht, ſondern aus ihr ſelbſt natürlich erwachſen ſind. Und der Lehrer wird ihm hoffentlich recht geben, wenn er ſagt: Gerade dieſe finden wir in Bibelerklärungen ſo ſehr ſparſam, daß ein Anfänger im Chriſtentum und in der Unterrichtskunſt ſich oft nicht zu raten noch zu helfen weiß. Dem Verfaſſer iſt es wenigſtens jahrelang ſo ergangen. Er fühlte, daß er den Kindern nichts zu bringen vermöge, was ihr eigentliches Bedürfnis wahrhaft befriedige, aber er ſah ſich vergebens um nach einer Hülfe, die ihm nicht zugleich neue Not machte. Aber auch ſeinen älteren Kollegen hofft er immerhin etwas nützlich zu ſein. Niſſen ſagt in ſeiner Vorrede zu ſeinen Katechismusunterredungen: „An vollſtändig ausgearbeiteten Unterredungen haben wir immer noch keinen Überfluß,“ und begründet das damit, daß er hervorhebt, wie in ſolchen Arbeiten jeder Lehrer ſeine Beſonderheiten auf dem Gebiete des praktiſchen Schullebens andern zum Dienſt darreichen könne. Niſſen nach ſagt der Verfaſſer nun auch: An ausführlich bearbeiteten bibliſchen Geſchichten haben wir immer noch keinen Überfluß. Jede bibliſche Geſchichte iſt wie ein herrliches, kunſtreiches Gemälde, an dem verſchiedene Beſchauer verſchiedene Schönheiten entdecken. Darum läßt auch der Kenner ſich nicht ungern auf etwas aufmerkſam machen, wenn er's nachher auch in ſeiner eigenen Weiſe betrachtet. Ein anderes, wodurch er dem Lehrer einen Dienſt zu erweiſen hofft, iſt die möglichſt ausführliche Darſtellung der bibliſchen Geſchichte mit Bibelworten und die Hinzuziehung größerer Abſchnitte aus den Lehrbüchern der heil. Schrift.

Was das erſte anlangt, ſo weiß jeder, der es verſucht hat, ſeine täglichen Vorbereitungen nach der Bibel zu machen, wie mühſam, ja wie unmöglich dieſe Arbeit ſtellenweiſe oft iſt, zumal wenn man mit oder ohne ſeine Schuld ſeine Vorbereitung in einer Viertelſtunde zu beſchaffen hat. Zahns ausführliche bibliſche Geſchichten leiſten hier freilich eine bedeutende Hülfe, aber bei ihnen findet man doch manches nicht, was dem Lehrer, der ſich vorbereitet, vielleicht ein Licht über irgend eine Sache gegeben,

aber was er vielleicht gut zu verwenden gewußt hätte, da ja gerade die kleinen Einzelheiten es sind, welche eine Erzählung anschaulich und lebendig machen. Was aber die Hinzuziehung von Lehrabschnitten der heiligen Schrift anlangt, so ist dies ein Punkt, der dem Verfasser von großer Wichtigkeit erscheint. Wie natürlich ist es doch, z. B. die Psalmen Davids (z. B. für die Schule die wichtigsten derselben) in seine Geschichte zu verweben. Welches Licht fällt durch sie auf die Geschichte, und von der Geschichte wieder auf die Psalmen! „Und so bei Salomo und den salomonischen Schriften, bei der Geschichte der Könige von Israel und Juda und den Propheten, bei der Apostelgeschichte und den Briefen. Wie wird doch das eine durch das andere klar, hebräisch und lebendig.“ Schüren., Welch ein Schade ist es doch für die Schule, daß man die Propheten nicht schon so ganz unbefangen liegen läßt, weil man keine Zeit findet, auch nur einzelnes aus ihnen durchzunehmen! Aber warum findet man keine Zeit? Antwort: Weil die Betrachtung eines Propheten gar zu zeitraubend wird, wenn man immer wieder fragen soll: Unter welchen Verhältnissen ist dies oder das Wort gesprochen? Aber wie ganz anders macht sich das, wenn man das Thun und Reden eines Propheten in die Geschichte einwebt. Wie leichtverständlich ist da alles, was er sagt, und wie lebendig wird wiederum die Geschichte durch seine Reden!

Aber da ist nun abermals nicht die Meinung, daß der Lehrer unbedingt alles geben soll, was er hier vorfindet. Er mag immerhin unter dem Gewählten noch einmal auswählen, aber allzusehr beschneiden darf er diese Stellen am allerwenigsten, und er hat das auch um so weniger nötig, als er bei dieser Verbindung von Geschichte und Lehre wenig oder nichts als Erklärung hinzuzufügen hat. Das ist ja überhaupt der Vorteil, den ein lebendiger Unterricht in der biblischen Geschichte uns darbietet, daß die Kinder die Begriffe, die wir sonst durch umständliche Erklärungen ihnen beizubringen suchen, nun selbst aus eigener Anschauung gründlich kennen lernen, also daß sie z. B. aus Davids Geschichte eine lebendige Vorstellung davon haben, was Buße ist, wenn sie auch eine schulgerechte Definition dieses Begriffes nicht bei der Hand haben. Wo es aber so steht, da können Lehrer und Schüler sich auch einmal ungehindert dem unmittelbaren Eindruck des oft so schönen und hochpoetischen Bibelworts hingeben, etwa in der Weise, daß der Lehrer es vorliest und nachher dann auch von den Kindern lesen und die Hauptstellen auswendig lernen läßt. Und wenn der Lehrer die Psalmen ꝛc. mit warmem Herzen lesen kann, so darf er der vollen Aufmerksamkeit seiner Schüler gewiß sein.

Weiter glaubt Verfasser dem Lehrer auch noch damit einen Dienst zu leisten, wenn auch nur einen geringen, daß er einzelne Lieder-

verſe aus dem Beſten unſerer Kirchenlieder in die Erzählungen aufgenommen hat. Der Zweck derſelben liegt nahe: ſie ſollen einem Gefühl, einer Seelenſtimmung, welche die Geſchichte hervorgerufen, Ausdruck geben, oder eine erbauliche Wahrheit noch eindringlicher und zugleich behaltlicher machen. Im übrigen gilt hier dasſelbe, was von den eingefügten Lehrabſchnitten der Schrift überhaupt geſagt iſt: auch die Liederverſe beleuchten mit ihrem Inhalt die Geſchichte und werden wiederum beleuchtet von dieſer.

Soweit der Verfaſſer.

Hoffentlich haben viele Leſer aus ſeinen und den voraufgegangenen Erörterungen die Überzeugung gewinnen können, — falls ſie dieſelbe nicht ohnehin ſchon hatten, — daß der hier empfohlene Weg in der That ein guter heißen darf, weil er ein anſchauliches Verſtändnis ſichert, einen freien Verkehr zwiſchen Lehrer und Schülern geſtattet, der Erbauung ihr volles Recht giebt und ein zureichendes Lernen verbürgt. Der Weg iſt aber nicht bloß gewieſen, ſondern auch bereits gebahnt. Wer das Wittſche Buch treulich benutzt, wird ſich in den Stand geſetzt ſehen, ſichere Schritte zu thun. Ich kann dasſelbe den Kollegen nur aufs angelegentlichſte empfehlen, und das um ſo mehr, da mir kein anderes bekannt iſt, wo ſie in gleichem Maße alles zuſammenfinden, was man zu einem freien, anſchaulichen Erzählen bedarf. Unter einer treuen Benutzung verſtehe ich freilich mehr als ein bloßes Durchleſen der Wittſchen Erzählungen; wer den vollen Gewinn zu haben wünſcht, müßte eben dasſelbe thun, was Witt gethan hat, nämlich die Geſchichte ſchriftlich ſo ausarbeiten, wie er ſelbſt ſie den Kindern vortragen will. Eine ſolche freie Benutzung iſt es auch, die der Verfaſſer ſeinem Buche wünſcht; es ſoll ein Hülfsmittel für den Strebſamen, nicht ein Ruhekiſſen für die Faulheit ſein! Die dargebotene Hülfe beſteht darin, daß die ausführliche Darſtellung den Leſer ſelbſt in die volle Anſchauung der Geſchichte, namentlich auch der pſychologiſchen Vorgänge, verſetzt und ihn auf dieſe Weiſe befähigt, aus der eigenen Anſchauung heraus nun auch den Kindern anſchaulich zu erzählen. Natürlich wird dieſes letztere Erzählen durchweg knapper ausfallen, als das Handbuch erzählen durfte, wenn es dem Lehrer den vollen Dienſt leiſten wollte; ebenſo wird die Erzählung in der Schule darin von dem Handbuche abweichen müſſen, daß ſie mehr Fragen einſtreut. Sodann möchte ich noch auf eins aufmerkſam machen. Vermutlich wird es dem Buche hier und da begegnen, daß ein Recenſent ihm die Bemerkung nachſchickt: Der Verfaſſer dürfe doch nicht verlangen,

daß jedermann in seinen Schuhen marschieren solle. Diese Bemerkung würde richtig sein, wenn sie nicht einerseits sehr überflüssig und andrerseits sehr unpassend wäre. Witt hat oben ausdrücklich erklärt, daß es nicht seine Meinung sei, die Geschichten sollten mündlich genau so erzählt werden, wie er es schriftlich gethan hat; und hätte er es nicht gesagt, so würde es sich jeder Verständige selbst sagen. Ich habe das Buch gerade darum mit besonderer Freude begrüßt, weil es dazu beitragen wird, die Lehrer von vielem frei zu machen, was sie bisher hemmte. Bei der Lehrweise, wie der Memorier-Materialismus in Gang gebracht hat, ist nicht etwa bloß die individuelle freie Bewegung gefesselt, sondern die generelle nicht minder. Die Losung des Wittschen Buches heißt: Freiheit! In der Behandlung der biblischen Geschichte sollen keine andern Gesetze gelten als die, welche einerseits die Natur des Gegenstandes und andrerseits die Pädagogik vorschreibt. Nicht Buch und Buchform soll lehren, sondern eine lebendige Person durchs mündliche Wort, wie es frei aus dem Herzen kommt. Das setzt Arbeit voraus; aber äußere Fesseln duldet es nicht. Sind wir erst in der generellen freien Bahn, so wird auch die individuelle Qualität merken, daß sie freien Raum gewonnen hat. Das lebendige mündliche Erzählen der biblischen Geschichten gestattet unendlich verschiedene Weisen; schon der verschiedene Charakter der Geschichten fordert zu verschiedener Darstellungsweise auf. Nach der Seite der Freiheit ist also von der hier empfohlenen Lehrweise nichts zu fürchten; wenn etwas zu fürchten bleibt, so könnte es bloß dies sein, daß der Lehrerstand der dargebotenen Freiheit noch nicht gewachsen wäre. Möchte er sich nur rühren und anstrengen, um nicht unter und nicht neben, sondern im Gesetz der Freiheit zu stehen. — Was für eine schöne Zeit wird es sein, wenn die großen Thaten Gottes auch in der Schule in allerlei Zungen und Weisen, aber in einem Geiste, frei von Herzen zu Herzen verkündigt werden!

Ich könnte zwar nach Recensentenbrauch auch einige kritische Bemerkungen zu dem vortrefflichen Werke machen, — so z. B. über die große Zahl der bibl. Geschichten, besonders aus dem Alten Testament, über die für mein Gefühl allzu unbefangene Behandlung sexueller Verhältnisse, über Witts Antipathie wider eine übersichtliche Betrachtung der biblischen Geschichte. Da es aber an dieser Stelle nur Nebenpunkte betrifft, so mag der Leser selbst die Kritik vornehmen, wenn er's für nötig hält. —

Gott geleite das liebe Buch in recht viele Schulhäuser und Familien, und segne sein Wort, daß es Frucht schaffe, die vor ihm gefällig ist!

IV.

Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus.

(Zugleich mit Rücksicht auf den Artikel von Seminar-Oberlehrer Heine in Nr. 1 des Ev. Schulbl. 1871.)*)

Vorbemerkung. Aus dem Aufsatze des lieben Freundes Heine habe ich zu meinem lebhaften Bedauern entnehmen müssen, daß unsere Ansichten über den biblischen Geschichtsunterricht doch viel weiter auseinandergehen, als sein früherer Artikel vermuten ließ. Damals kam es mir vor, als ob er eine vermittelnde Stellung zwischen mir und dem eigentlichen Widerpart einnehme. In einzelnen Stücken mag das auch wirklich der Fall sein, — wie denn z. B. der Gebrauch eines biblischen Frageheftes und einige andere meiner Vorschläge ausdrücklich von ihm gebilligt werden. In andern Stücken aber scheinen sich unsere Ansichten fast diametral gegenüberzustehen. Im wesentlichen sind es immer noch dieselbigen beiden Fragen, um welche sich die Differenzen bewegen:

a) Wie soll die bibl. Geschichte von dem Lehrer erzählt werden?

b) Was soll als scientifisches Lernziel — als das Maß des Wissens und Könnens — im biblischen Geschichtsunterricht gelten?

Es will mir nicht schicklich scheinen, hier nochmals alle dem zu widersprechen, was ich in den Ausführungen des werten Freundes für irrig halten muß. Es ist das in dem angezogenen Aufsatze (Nr. 1—6 des

---

*) Ursprünglich hatte ich nur etliche Nachbemerkungen zu dem Aufsatze von Heine niedergeschrieben. Als aber dort für dieselben kein Raum mehr übrig war, und nun doch ein neues Hauptheft in Anspruch genommen werden mußte, da habe ich mich entschlossen, die Frage nochmals ausführlich, jetzt aber von einer neuen Seite zu beleuchten.

Ev. Schulbl. 1869)*) zur Genüge geschehen; und da meine Ansichten durch seine Gegenbemerkungen nicht wankend geworden sind, so kann ich nur hinzufügen: Quae scripsi, scripta sunt.

Nichtsdestoweniger bin ich ihm für seinen ausführlichen Widerspruch aufrichtig dankbar. Den Lesern, welche beide Teile aufmerksam angehört haben, wird durch die Wechselrede ohne Zweifel Satz und Gegensatz viel klarer geworden sein. Und was mich betrifft, so will ich gern gestehen, daß ich mich in derselben Lage befinde und hoffe, auch von weiteren Verhandlungen noch profitieren zu können.

Das Thema, worüber zunächst verhandelt werden muß, hat Freund Lotze im Eingange seines Aufsatzes, wie mir scheint, richtig angegeben. Er fragt dort: „Woher es komme, daß er meinen Aufsatz, obwohl er demselben im wesentlichen beipflichte, doch mit fast fortwährendem innerm Widerstreben gelesen habe; — ob etwa unausgesprochene Differenzen im Hintergrunde lägen, die erst ans Licht gezogen werden müßten, ehe es zu einem fruchtbaren weiteren Aussprechen kommen könne." Offenbar will diese Frage sagen, es sei ihm nicht klar geworden, wo der eigentliche Ausgangspunkt unserer Differenzen liege, und will zugleich den Wunsch aussprechen, daß wir diese dunkele Stelle gemeinsam nachspüren möchten. Dieser Wunsch ist auch der meinige. Über die Aufgabe, welche die nachfolgende Untersuchung sich gestellt hat, wären wir demnach vollkommen einig.

Der bisherige Austausch unserer Ansichten bewegte sich vornehmlich auf dem Boden der unmittelbaren Lehrerfahrung; tiefere Grundsätze wurden nur gelegentlich mit herangezogen. Da hierbei eine Verständigung sich nicht hat erzielen lassen wollen, so muß die Besprechung auf allgemeinere Gesichtspunkte auf die psychologischen und didaktischen Grundanschauungen zurückgreifen.

Freilich könnte das Auseinandergehen unserer praktischen Vorschläge auch durch etwas anderes mit hervorgerufen sein, — nämlich dadurch, daß wir nicht überall von ein und derselben Sache, nicht von denselben praktischen Aufgaben reden. Und in der That ist dies einigemal offensichtlich der Fall. Mein Aufsatz spricht überall lediglich davon, was die Natur der Sache und die Natur des Kindes vom Religionsunterricht fordern, mit einem Worte: was die Pädagogik verlangt. Ob in der Wirklichkeit alle Lehrer das leisten wollen, leisten können, bekümmert mich vorab nicht, — nämlich darum nicht, weil es mir zur Zeit wichtiger scheint,

*) Derselbe ist auch in einem Separatabdrucke erschienen unter dem Titel: „Ein ärztlich pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht." (Gütersloh, C. Bertelsmann.)

daß die reine, objektive Wahrheit nicht unter den Scheffel gerate. Heine erinnert dagegen an einer Stelle (S. 10) mit besonderer Betonung an „die sehr große Zahl von Lehrern, welche die biblische Geschichte für ein Märlein halten, und an die weitere nicht geringere Zahl solcher, welche mit Einsicht oder nicht geistliches Leben genug haben, um die Kinder in den Gedankengehalt derselben einzuführen," und fragt nun, was der Schulrevisor von diesen verlangen solle. Hier reden wir also offenbar von zwei ziemlich verschiedenen Sachen: ich von der Pädagogik und zwar allgemein, er vom Schulregiment und zwar in Beziehung auf einen besonderen Notstand. — Ferner: Mein Aufsatz hat überall den Religionsunterricht der Jugend im Sinne, also den rein erziehlichen. Heine dagegen kommt an einer Stelle (S. 11) auf einmal auf das Seminar und seinen Religionsunterricht zu sprechen und fragt, ob denn die Seminaristen nicht angehalten werden sollten, die biblischen Geschichten genau und wörtlich sich einzuprägen. Hier denken wir also wiederum an zwei verschiedene Sachen; denn im Seminar hat der Religionsunterricht nicht bloß einen erziehlichen Zweck, sondern zugleich den technischen, die Zöglinge zum Lehren der biblischen Geschichte auszurüsten. Angenommen, daß an die Seminaristen ja jene Forderung (des genauen und wörtlichen Einprägens) gestellt werden müßte, — dürfte denn daraus gefolgert werden, daß sie auch in der Volksschule am Platze wäre? — Es liegt somit auf der Hand, daß an einigen Stellen dem werten Freunde andere Gesichtspunkte sich untergeschoben haben, als die meinigen waren. Ob diese jeweilige Verschiebung der Fragen auch da bei ihm eingewirkt hat, wo wir anscheinend in derselben Richtung blicken, wird er selber am besten herauszufinden wissen. Ich werde auf diesen Umstand nicht weiter zurückkommen, sondern mich an die übernommene Aufgabe halten, die wichtigsten didaktischen Grundsätze hervorzuheben, auf denen meine praktischen Vorschläge ruhen, — wie denn die nachstehende Untersuchung überhaupt sich weniger mit den Ausführungen Heines, als allgemein mit der meinen Anschauungen gegenüberstehenden pädagogischen Richtung befassen soll.

Es sei mir gestattet, vorher noch zwei Exkursionen einzuschieben — eine vorläufige Auseinandersetzung mit dem schlesischen Schulblatte und eine ähnliche mit Freund Heine. Sie werden dem Leser den nützlichen Dienst leisten, ihn von vornherein über das zu durchwandernde Gebiet gut zu orientieren.

In dem „Schulblatte der evang. Seminare Schlesiens" (herausgegeben von den Seminar-Direktoren Wendel, Semerack, Lang und Holtsch) ist in

[illegible] 1882 *) zur Genüge geschehen; und [illegible] nicht wankend geworden [illegible]: Quae scripsi, scripta sunt.

[illegible] ich ihm für seinen ausf[illegible] [illegible]. Den [illegible], welche beide Teile [illegible] ohne Zweifel [illegible], so [illegible] [illegible] zu [illegible].

[illegible]

[illegible] ...unterricht [illegible] unterscheiden. [illegible] Rechte [illegible] Herr Lang [illegible] schlesisch[illegible] in die [illegible], „daß ein [illegible] den Kin[illegible] von den [illegible] Ausdrucks[illegible] meine Grund[illegible] — diese [illegible] Rechte ist [illegible] auch [illegible] noch [illegible] Herr Lang [illegible] durch [illegible] Schrif[illegible] haben. [illegible], der [illegible] durchaus [illegible] ist nichts

[illegible] notwendig[illegible] und [illegible] alles [illegible] des [illegible] Begriffe

aus Faulheit oder Unverstan
schichtsunterricht lediglich al
e werden sich also wohl hüten
er seit wann rechnet man dem
n zu den kämpfenden Armeen
gischen Praktikanten eine Parte
Die Vertreter der beiden ander
n, mit diesen in eine Linie gestell
inden wider einander verhandeln
nt oder gar nicht auf dem Plan
n Wahrheit nicht drei, sondern nu
onsunterricht, die diesen Namen ver
en wie drüben vor; davon ist hie
tungen scheiden sich nach den vo
hrzielen. Bei den Gewissensache
Das Verständnis, die Erbauun
s erste, das Verständnis, anbelangt
te Partei, die dasselbe absichtlich zurüd
den Richtungen nicht gleichmäßig betont
n erstrebt; allein für eine durchgreifend
Lehrziel doch nicht, weil die hier hervor
verschiedene Betonung der beiden ander
nders steht es mit der Erbauung und den
nen ich mich zähle, sehen die Erbauung*

nung" sind auch verkehrte Begriffe im Umlau

s bildliche Wort „erbauen" nach seinem Vollsinn
n biblischen Ausdruck „wachsen". (Vgl. z. B.: Eph
Beide Worte bezeichnen ein Trachten und Streben
Christus auch war," oder wörtlicher: ein Zunehmen
ndel. — Vom Unterricht gebraucht, heißt dann ein
g eine solche, die zu diesem Trachten und Streben, zu
will und in ihrem Maße auch anregen kann. „Er
n Text nichts anderes, als auch die jeweilig gebrauchte
er „Erweckung" des Gewissens, des religiösen und
Herzen.

Lehrverfahren, welches bei Gewissensachen zuvörderst und
n denkt und deshalb dem mechanischen Memorieren nich
t einräumt, zu besorgen steht — wie der Kritiker im schle
ß dann die religiöse Anregung in Gefühlschristentum sic
bei sich selbst ausmachen. Was meine Person angeht, s
daß meine Art zu denken und zu reden nicht den Eindruc

als das wichtigste Unterrichtsziel an und stellen mithin das Einprägen erst in die zweite Linie. Durch diesen Grundsatz wissen wir uns von der andern Richtung, die ihn nicht gelten lassen will, scharf geschieden. Indem Herr Lang uns auf die äußerste Rechte stellt, und dagegen sich und seinen Meinungsgenossen einen andern Platz anweist, erkennt er diese Scheidung ausdrücklich an. Freilich will er nicht gesagt haben, daß ihm das Memorieren mehr gelte, als die Erbauung; er meint, auf seiner Seite seien die drei Lehrziele ganz gleichmäßig berücksichtigt. In Wirklichkeit, in der Praxis, verhält es sich sehr viel anders. Die entschiedenen Bedenken, welche er wider meine praktischen Vorschläge erhebt, und die praktischen Maßnahmen, welche er dagegen empfiehlt, — das alles zeigt zu deutlich, daß zwischen seiner und unserer Seite nicht bloß ein gradueller Unterschied, sondern ein offenbarer Gegensatz vorliegt. Der Natur der Sache nach kann es auch nicht anders sein. Die Gewissenssachen verlangen eben, daß die Erbauung nicht bloß als etwas Gleichwertiges neben dem Einprägen gelte, sondern als die Hauptsache. Wer dies nicht anerkennen will, der kommt in der Praxis durch dieses erste Verrücken des Zieles von selbst dahin — bewußt oder unbewußt — daß das Memorieren stark in den Vordergrund tritt, und demgemäß nicht nur die Erbauung, sondern auch das anschauliche Verständnis darunter leidet. Diese Theorie und Praxis, die Herr Lang die „rechte Mitte" heißt, — die ist es eben, welche ich den „Memorier-Materialismus" genannt habe. Eine dritte Partei, die auf biblischem Boden steht, kenne ich nicht. Es darf nicht bezweifelt werden, daß Herr Lang und seine Parteigenossen es mit dem Religionsunterricht von Herzen gut meinen, aber es ist mir nicht minder unzweifelhaft, daß ihr Verfahren gründlich verkehrt ist. Es fällt mir auch nicht ein, sie unmittelbar dafür verantwortlich zu machen, was die Memorier-Praktikanten hinter ihnen treiben, die es weder gut machen, noch gut meinen. Aber indirekt sind sie doch mitschuldig; denn viele von jenen Praktikanten scheinen sich unter dem Regiment der Memorier-Ära nicht unbehaglich zu fühlen, während es ihnen zuverlässig sehr heiß werden würde, wenn ihnen meine Forderungen auf den Leib rücken könnten.

Nun zur zweiten Exkursion.

Freund Heine sagt im Eingange seines Aufsatzes, aus meinen Auseinandersetzungen sei ihm nicht klar geworden, „was mit dem Memorier-Materialismus und den Memorier-Materialisten gemeint

---

mache, als ob ich dazu neige, Erbauung mit Rührung, oder christliche Gesinnung mit ästhetischer Sentimentalität zu verwechseln. Daß solche Verwechslungen vorkommen können, ist gewiß; vielleicht kommt es vor, daß gedächtnismäßiges Wissen für christliche Gesinnung gehalten wird.

ſei.“ Möglich. Ich habe zwar die gemeinte irrige didaktiſche Richtung nach beſten Kräften zu charakteriſieren geſucht, aber vielleicht iſt das Gelingen hinter dem Wollen zurückgeblieben. Die Schuld könnte jedoch auch anderswo liegen. Wie einer den Zopf, der ihm hinten hängt, erſt dann recht zu ſehen bekommt, wenn derſelbe abgeſchnitten iſt: ſo wird der, welcher in einem Irrtum ſteckt, deſſen Geſtalt und Weſen erſt dann deutlich erkennen, wenn er von demſelben frei iſt. Liege nun die Schuld, wo ſie wolle, — ſo viel an mir iſt, wird der nachſtehende Aufſatz die Sachbeſchreibung fortſetzen. Vielleicht iſt es aber auch der Name, mit dem ſich Freund Heine nicht vertragen kann. Zur Worterklärung ſei daher Folgendes bemerkt.

„Materialismus“ nenne ich jene didaktiſche Irrlehre — nach Analogie von „materialer“ Bildung zum Unterſchied von „formaler“ — weil ſie das Lehrmaterial überwiegend betont und darüber den Geiſt, d. h. wichtige Seiten des Geiſtes, vernachläſſigt: entweder das Verſtändnis — was die edlere Form iſt, — oder die Erbauung — was ſchon roher iſt, — oder beides — was eben unter aller Kritik iſt. Das Beiwort hat ſeine Berechtigung darin, daß bei der Bevorzugung des Einprägens die Lernarbeit des Schülers vornehmlich im Memorieren beſteht, und zwar im „mechaniſchen“ Memorieren — zum Unterſchied von dem „judiciöſen“. Durch das Hauptwort wird demnach der Fehler in den Lehrzielen angedeutet, und durch das Beiwort der Fehler in den Mitteln. Die Benennung „Memorier-Materialismus“ ſcheint mir demnach ſo richtig wie deutlich zu ſein.

Bekanntlich kann aber die Sprache durch das einzelne Wort ſtets nur eine Seite der Sache bezeichnen. (Der Name „Schlange“ z. B. deutet auf die ſchlingenden Bewegungen dieſes Tieres hin; alle andern Eigenſchaften desſelben: Geſtalt, Größe, Bekleidung u. ſ. w. bleiben unbenannt.) So iſt es auch in unſerm Falle. In dem nachſtehenden Aufſatze gebrauche ich daher abwechſelnd oder vielmehr vorwiegend die Bezeichnung „Memorier-Scholaſticismus“. Das Hauptwort „Scholaſticismus“ weiſt auf eine andere Seite jenes pädagogiſchen Irrtums hin: auf ſeine Geneſis, ſeine hiſtoriſche Herkunft und Verwandtſchaft. Er iſt in der That ein altes, ein ſehr altes Übel, — mit dem ſcholaſtiſchen Charakter der mittelalterlichen Philoſophie, Theologie und Naturkunde von gleichem Stamm und gleicher Art. Das Charakteriſtiſche des mittelalterlichen Gelehrtentums beſtand bekanntlich darin, daß man die überkommenen Lehrſätze ſamt den Erfahrungen, auf welche ſich dieſelben ſtützten, zu unbedenklich als richtig annahm und, anſtatt neue Beobachtungen und Erfahrungen zu ſammeln und mit den alten zu vergleichen, auf dem einmal

angenommenen Grunde in unermeßliche Weiten hinein spekulierte. Kein Wunder, daß dieses gelehrte Denken, trotz allem Scharfsinn und Fleiß, immer trockener, öder und abstruser wurde, und seine gesamte Litteratur heutzutage kaum mehr als ein historisches Interesse hat.*) Derjenige Teil der mittelalterlichen Bildung, welcher in den damals gepflegten Künsten lebte, blühte dagegen so frisch und kräftig wie zu irgend einer andern Zeit. Die Künstler gebrauchten ihre fünf Sinne und blieben mit dem wirklichen Leben in regem Verkehr: ihre Produktionen in der Poesie, in der Baukunst, auch die innig frommen Betrachtungen eines Thomas von Kempen, eines Tauler u. s. w. — behalten daher, wie alt sie auch werden, stets etwas Jugendfrisches an sich. „Scholasticismus" — alte, dem Leben entfremdete „Schulweisheit" — so nennt die Geschichte der Wissenschaften mit Recht jene gelehrte Forschungsweise des Mittelalters. Erst als die „Humanisten" auf die griechischen und römischen Klassiker zurückgriffen — d. h. der Scholastik gegenüber auf Männer, die aus der eigensten Persönlichkeit herausgeredet hatten, — als ferner Luther auf seinem Gebiet ebenfalls die eigene persönliche Erfahrung samt den biblischen Klassikern wieder geltend machte, und als endlich Bakon in den Natur- wie in den Geisteswissenschaften auf Beobachtungen und wieder auf Beobachtungen drang: da endlich gelang es der Philosophie, Theologie und Naturkunde, allmählich aus den alten scholastischen Geleisen sich herauszuarbeiten. In der Pädagogik, namentlich in der Didaktik, stecken leider — wie auch in der Theologie — noch bedeutende Überbleibsel scholastischer Tradition. Man benennt das freilich mit schöneren Worten; man sagt: an „Bewährtem, Erprobtem festhalten". Das würde nun ganz gut und löblich sein, wenn das, was man festhält, auch wirklich erprobt und bewährt wäre. Weil man es aber nicht genugsam prüft, namentlich nicht genauere psychologische Erfahrungen und Untersuchungen zu Rate zieht, so läuft bei dem sog. „Bewährten" auch viel Unbewährtes, Nichtsnutziges mit unter, — sei es in dem Lehrstoffe, oder in den Lehrzielen, oder in der Lehr- und Lernweise, oder in den Lehrmitteln. Zu diesem Nichtsnutzigen gehört auch im Religionsunterricht die oben bezeichnete Verschiebung der Lehrziele samt den damit zusammenhängenden Mißgriffen in dem Lehr-

*) Am auffälligsten und lächerlichsten tragen die noch älteren jüdischen Scholastiker, die Talmudisten, diesen Charakter zur Schau. Es sieht aus, wie wenn sie gar nicht wagten, ihre Sinne zu gebrauchen und eine eigene Meinung zu haben. Wenn einer etwas Wichtiges behaupten will, dann muß es alten Datums sein, — — und dann heißt es: „Rabbi A. sagte, im Namen des Rabbi B., daß Rabbi C. sagte, daß Rabbi D. sagte, daß Rabbi E. gesagt hätte:" — — und nun kommt endlich die wichtige sog. Wahrheit.

und Lernverfahren. Genetisch betrachtet, lernen wir also den Memorier-Materialismus als „Memorier-Scholasticismus" kennen. Damit ist aber viel mehr gewonnen als ein neuer Name. Die genetische Betrachtung giebt stets neuen Aufschluß über die Gestalt und Natur der Dinge. Das wird sich auch hier zeigen.

Das erste Ergebnis der genetischen Betrachtung ist, daß sie uns in dem pädagogischen „Scholasticismus" ein Doppelwesen, ein Zweigespann enthüllt: den „Memorier-" und den „Dogmatisier"-Scholasticismus. — Der „dogmatisierende" Religionsunterricht — so nenne ich ihn nach Analogie des grammatisierenden Sprachunterrichts — meint bekanntlich, zur Bildung religiöser und sittlicher Gesinnung vor allem einer abstrakten Glaubens- und Sittenlehre zu bedürfen, gerade wie die grammatisierenden Sprachlehrer meinen, zur Bildung der Sprachkunst vor allem die Grammatik nötig zu haben. Die dogmatisierende Lehrweise im Religionsunterricht, obwohl unter den Theologen noch vielfach verehrt, ist bei den meisten Schulmännern längst als eine arge Verkehrtheit verrufen.*) Etwas anders steht es mit der Memorierſucht. Sie hat zwar von jeher im Scholasticismus gesteckt: denn solange es Katechismen giebt, solange ist auch das wörtliche Memorieren derselben gebräuchlich gewesen, — gerade wie es weiland unter der Regierung des sel. Donatus Gebrauch war, dessen lateinische Grammatik von vorn bis hinten auswendig lernen zu lassen. Allein sie fiel weniger auf, wurde weniger als ein Übel erkannt: einmal, weil man in allen Lehrgegenständen daran gewöhnt war, und zum andern, weil sich in der That schwer sagen läßt, wo beim Memorieren der rechte Gebrauch aufhört und der Mißbrauch anfängt. Der Mißbrauch muß erst an einem eklatanten Falle die Augen auf sich ziehen und dabei zugleich offenbar werden lassen, woher er eigentlich stammt. Dies geschah im bibliſchen Geſchichtsunterricht. Als nämlich das abstrakte Dogmatisieren soweit erkannt und zurückgedrängt war, daß es im Jugendunterricht einem geordneten biblischen Geschichtskursus Platz machen mußte, — da warf sich der Scholasticismus mit um so größerem Eifer auf dieſes Gebiet, aber mit der andern Kraft seines Wesens, mit seinem Memoriereifer, und brachte es wirklich dahin, daß die biblische Geschichte fast gerade so auswendig gelernt wurde wie weiland der Katechismus: er wollte die neue Aufgabe aufnehmen, aber er kannte nur die alten Mittel. Nachdem nachgerade die Erfahrung genugsam gelehrt hat, daß durch dieses wörtliche Memorieren der Geschichte samt dem wört-

*) Vgl. hierüber auch das Urteil des bekannten Nürnberger Rektors und spätern württembergischen Oberstudienrates Dr. th. C. L. Roth: „Kleine Schriften", 2. Bd., in dem Aufsatze „Vom Unterricht in der Religion".

[illegible] Grunde in unermeßliche Weiten hinein spekulierte. Kein [illegible] daß dieses gelehrte Denken, trotz allem Scharfsinn und Fleiß, [illegible] und abstruser wurde, und seine gesamte Litteratur [illegible] als ein historisches Interesse hat.*) Derjenige Teil [illegible] Bildung, welcher in den damals gepflegten Künsten [illegible] dagegen so frisch und kräftig wie zu irgend einer andern [illegible] Künstler gebrauchten ihre fünf Sinne und blieben mit den [illegible] in regem Verkehr: ihre Produktionen in der Poesie, [illegible] auch die innig frommen Betrachtungen eines Thomas v. [illegible] u. s. w. — behalten daher, wie alt sie auch werden [illegible] Jugendfrisches an sich. „Scholasticismus" — alte, [illegible] „Schulweisheit" — so nennt die Geschichte [illegible] mit Recht jene gelehrte Forschungsweise des Mittelalt[illegible] als die „Humanisten" auf die griechischen und römischen Klas[illegible] — d. h. der Scholastik gegenüber auf Männer, die aus [illegible] Persönlichkeit herausgeredet hatten, — als ferner Luther [illegible] ebenfalls die eigene persönliche Erfahrung samt den bibli[illegible] wieder geltend machte, und als endlich Bakon in den N[illegible] in den Geisteswissenschaften auf Beobachtungen und wieder auf [illegible] drang: da endlich gelang es der Philosophie, Theologie [illegible], allmählich aus den alten scholastischen Geleisen sich he[illegible] In der Pädagogik, namentlich in der Didaktik, stecken [illegible] — wie auch in der Theologie — noch bedeutende Überbleibsel scholas[illegible] Tradition. Man benennt das freilich mit schöneren Worten; man [illegible] an „Bewährtem, Erprobtem festhalten". Das würde nun ganz gu[illegible] sein, wenn das, was man festhält, auch wirklich erprobt u[illegible] wäre. Weil man es aber nicht genugsam prüft, namentlich [illegible] genauere psychologische Erfahrungen und Untersuchungen zu Rate zie[illegible] läuft bei dem sog. „Bewährten" auch viel Unbewährtes, Nichts[illegible] mit unter, — sei es in dem Lehrstoffe, oder in den Lehrzielen, [illegible] der Lehr- und Lernweise, oder in den Lehrmitteln. Zu diesem [illegible] gehört auch im Religionsunterricht die oben bezeichnete Versch[illegible] der Lehrziele samt den damit zusammenhängenden Mißgriffen in de[illegible]

*) Am auffälligsten und lächerlichsten tragen die noch älteren jüdische[illegible] [illegible], die Talmudisten, diesen Charakter zur Schau. Es sieht aus, wie [illegible] gar nicht wagten, ihre Sinne zu gebrauchen und eine eigene Meinung [illegible] Wenn einer etwas Wichtiges behaupten will, dann muß es alten Datum[illegible] — und dann heißt es: „Rabbi A. sagte, im Namen des Rabbi B., daß [illegible] sagte, daß Rabbi D. sagte, daß Rabbi E. gesagt hätte." — — und [illegible] endlich die wichtige sog. Wahrheit.

Grund hat, da wurde mir auch klar, wodurch das unfreie, ſpediteurmäßige Vorerzählen in Gang gekommen iſt. Unfreiheit, Gebundenſein an überlieferte Gedanken, Worte und Formen, — das war der weſenhafte Charakter des wiſſenſchaftlichen Scholaſticismus, und das iſt auch annoch der Charakter des pädagogiſchen. Anſtatt dem Worte der Wahrheit und der Wahrheit des Wortes zu vertrauen, wird aus Angſt vor dem Mißbrauch das geſchriebene Wort aus einem freien klaſſiſchen, was es war, zu einem ſtarren dogmatiſchen gemacht, und überdies noch das lebendige mündliche Wort in Feſſeln gelegt. Während man dem Mißbrauch am beſten wehren würde, wenn man den rechten Gebrauch pflegte und übte, glaubt man den Feind zu binden, wenn man ſich ſelbſt in Feſſeln ſchlägt. „Da ſie ſich für weiſe hielten, ſind ſie aus übergroßer Vorſicht zu Narren geworden.“ So erklärt es ſich auch, warum die tapferſten Gegengründe keine Macht über dieſen Scholaſticismns haben: er iſt nicht eine auf Überlegung gegründete Theorie, ſondern eine durch die Tradition beherrſchte Richtung der geſamten Denkweiſe. — Die Mißgriffe im Memorieren hängen ebenfalls nicht bloß zufällig, durch Mangel an pſychologiſcher Einſicht, mit dem Scholaſticismus zuſammen: auch hier wirkt das unfreie Kleben an dem überlieferten Worte mächtig mit ein.

Der Name „Memorier-Scholaſticismus“ ſcheint mir daher gleichfalls ſo richtig wie treffend, und obendrein inſtruktiv zu ſein.

Ich komme jetzt zu unſerer eigentlichen Unterſuchung, zu der Darlegung der didaktiſchen Grundſätze, auf welchen meine praktiſchen Vorſchläge ruhen.

I. Die Natur der Gewiſſensſachen und die daraus entſpringenden didaktiſchen Forderungen.

Als der wichtigſte, oder ſage ich lieber: als der durchſchlagende, alle andern didaktiſchen Geſetze modifizierende Grundſatz ſcheint mir der folgende gelten zu müſſen.

Die **Gewiſſensſachen** wollen anders gelehrt ſein als die bloßen **Wiſſensſachen**, — nämlich deshalb, weil dort der Unterrichtszweck erſt dann als erreicht gelten kann, wenn neben dem Wiſſen auch ein Eindruck auf Herz und Gemüt erzielt, eine Teilnahme des Gewiſſens geweckt, kurz, wenn die gewünſchte **Geſinnung** erzeugt iſt.

Ohne Zweifel wird kein verſtändiger Pädagoge und Theologe dieſen Satz, wie er hier allgemein lautet, beſtreiten, — am wenigſten mein lieber momentaner Gegner. Dennoch glaube ich, daß gerade hier der Punkt iſt, wo unſere Wege auseinanderzugehen beginnen. Es würde ſich dies wohl bald zeigen, wenn jeder von uns ſich darüber ausſpräche, was denn bei dem Unterricht der Gewiſſensſachen anders ſein müſſe als bei dem der reinen Wiſſensſachen. Ich will damit den Anfang machen.

Der Inhalt des obigen Grundſatzes verteilt ſich mir in fünf principielle Forderungen. Die erſte bezieht ſich auf den Lehrer, die zweite auf die Lehrweiſe, die dritte auf das Wiederholungslernen, die vierte auf die Religionsgemeinſchaft, in deren Mitte die Schule ſteht, und die fünfte auf die Schuleinrichtung.

---

a) Erſte Forderung.

Die Gewiſſensſachen machen zuvörderſt eine beſondere Anforderung an die Perſönlichkeit des Lehrenden, — nämlich die, daß er dieſe Dinge nicht bloß lehre, weil es Amt und Brauch ſo mit ſich bringen, ſondern daß er ein Herz zur Sache habe, mit ſeinem Gewiſſen dabei ſei, kurz, daß er ſprechen könne: „Ich glaube, darum rede ich.“

Wo es anders ſteht, da iſt mir der Mann kein Religionslehrer, ſondern ein religiöſer Spediteur, der an fremden Gütern ſein Geſchäft treibt, — alſo nur ein Handlanger des eigentlichen Religionslehrers. Giebt er ſich auch für nichts anderes aus, ſo iſt weiter nichts von ihm zu fordern und noch weniger ihm ein Vorwurf zu machen. Diejenigen, welche ſeine Dienſte in Anſpruch nehmen, müſſen eben ſelber wiſſen, ob ſie einen wirklichen Religionslehrer bedürfen, oder ſich mit einem Handlanger begnügen wollen. Außerdem bleibt noch zu beachten, daß es, wie unter den merkantiliſchen Spediteuren ſo auch unter den pädagogiſchen, zweierlei Leute geben kann: treue und untreue. Ein anderes iſt es, die anvertrauten Güter pünktlich und richtig beſorgen, und wieder ein anderes, ſie unpünktlich oder verdorben oder verfälſcht abliefern.

Ich breche einſtweilen ab, weil dieſe erſte Forderung noch mehrfach wieder berührt werden wird. Nur eine Konſequenz möchte ich hier ſchon hervorheben.

Unleugbar muß ein Regulativ für den wahren Religionsunterricht anders lauten, als ein ſolches für die religiöſen Spediteure. Hier iſt die bereits oben erwähnte Stelle, wo Heines Blicke und Sorgen in

einer andern Richtung ſtreben als die meinigen. Meine praktiſchen Vorſchläge galten überall dem Lehrer, nicht dem Spediteur. Er dagegen fragt ſorglich, was denn das Schulregiment mit denen anfangen ſolle, „welche nicht Einſicht oder nicht geiſtiges Leben genug haben, um in den Gedankengehalt der bibliſchen Geſchichten einzuführen.“ Darüber habe ich ebenfalls nachgedacht; allein mich bekümmert vorderhand lediglich dies eine, was die Sache und mit ihr die Pädagogik fordert. Iſt das richtig herausgearbeitet und gegen Verdecken oder Verdrehen ſicher geſtellt, ſo mag auch erwogen werden, was da zu thun ſei, wo die ſach- und zweckgemäßen Forderungen auf Hinderniſſe ſtoßen. Geſchieht jenes — die Erforſchung und Sicherſtellung der reinen pädagogiſchen Wahrheit — nicht, ſo geht es, wie vor Augen liegt: den rechten Religionslehrern werden Regeln und Forderungen aufgenötigt, die doch nur auf die Handlanger berechnet ſind. Dieſe gehen leichten Schrittes einher, während jene unter einer unerträglichen Gewiſſenslaſt ſeufzen; der „Knecht“ fühlt ſich frei, und der „Freie“ ſieht ſich zum Knechtsdienſt verurteilt. So führt die Sorge um die Handlanger dahin, daß die Wahrheit unter den Scheffel geſtellt, der echte Religionsunterricht verdrängt und der rechte Religionslehrer verkannt und zurückgeſetzt wird. — Dieſe Folgen und die weitere, daß unter ſolchen Umſtänden die Zahl der Schulamtsaſpiranten noch mehr abnehmen könnte, als ſie ohnehin ſchon thut, — namentlich die Zahl ſolcher, die gern rechte Religionslehrer werden möchten, — das ſind eben meine Sorgen und Bekümmerniſſe. Freund Heine teilt dieſelben ganz und gar nicht und glaubt, meinen Behauptungen „den entſchiedenſten Widerſpruch“ entgegenſtellen zu müſſen. Er beruft ſich auf „Thatſachen“: in den von ihm beſuchten preußiſchen und andern Seminaren habe er keinen Memorier-Materialismus gefunden: im Anhalt-Köthenſchen Seminar habe die Zahl der Aſpiranten nicht abgenommen; und die Schulräte ſeien ja früher Seminardirektoren geweſen und würden doch durch ihre Verfügungen ihre frühere Praxis nicht verleugnen wollen. Daß ihn meine Bekümmerniſſe nicht drücken, iſt mir ganz erklärlich; und die Thatſachen, welche er anführt, beſtreite ich nicht. Mich wundert nur, daß er nicht auf den Gedanken kommt, wir hätten eben einen ſehr verſchiedenen Begriff vom rechten Religionsunterricht und darum auch vom Memorier-Materialismus und darum auch verſchiedene Bekümmerniſſe, und darum ſähen wir auch manche Thatſachen in einem verſchiedenen Lichte an. Was die Möglichkeit einer verſchiedenen und zwar ganz entgegengeſetzten Auslegung von Thatſachen angeht, ſo kann ihm vielleicht ein Gleichnis auf die Spur helfen. Frankreich in ſeiner dermaligen Bedrängnis, läßt ſich Waffen über Waffen ſchicken und bezahlt dafür, was nur gefordert wird. Das iſt die Thatſache.

Frage: Wird es bei diesem Handel eine Auswahl alles Vortrefflichen hoffen dürfen, oder aber allerlei unbrauchbaren Ausschuß in den Kauf nehmen müssen? Der eine denkt vielleicht: da die höchsten Preise gezahlt werden, so wird man auch die beste Ware erwarten dürfen; dazu ist Frankreich in Not, und einen Notleidenden wird doch niemand betrügen. Ein anderer sagt: eben deswegen — vermute ich das Gegenteil. Wer hat nun recht? —

Bei dem, was Heine über die von ihm besuchten Seminare sagt, liegt die Möglichkeit einer verschiedenen Auslegung auf platter Hand. Vieles von dem, was ich im Religionsunterricht für verkehrt halte und Memorier-Materialismus nenne, billigt er entschieden, und umgekehrt, vieles, was ich fordere, verwirft er: was werde ich also vermuten müssen, wenn er in jenen Seminaren keinen Memorier-Materialismus gefunden hat? — Was dann das Anhalt-Köthensche Seminar, wo kein Mangel an Aspiranten ist, angeht, so muß ich fragen: Warum klagt denn Freund Heine über die große Zahl von Lehrern, denen die rechte Einsicht und geistliches Leben fehlt, wobei er doch insonderheit an seine nähere Umgebung gedacht haben wird? Kommt es denn von ungefähr, daß diese Zahl so groß ist? Es mag dabei manches mitgewirkt haben, auch rationalistische und andere widerbiblische Lehre in der Kirche und den höhern Schulen, allein auch der dogmatisierende und Memorier-Scholasticismus hat schon seit langem seine Wirksamkeit gehabt. Was mag nun schlimmer sein: die Lüge so geschickt zu lehren, daß sie leicht ins Gehör fällt, oder die Wahrheit so verkehrt zu lehren, daß sie die Leute abstößt? Ich behaupte: derzeit ist das letztere mindestens ebenso schlimm als das erstere; und wenn Freund Heine dem beistimmen könnte, so würde seine Sorge nach einer andern Seite sich richten als jetzt. — Was endlich die Schulräte, „die früher meist Seminardirektoren gewesen," betrifft, so frage ich: Was sind sie vor der Seminarlaufbahn gewesen? Antwort: Geistliche oder Kandidaten der Theologie. Frage: Wo hat der Memorier-Scholasticismus von jeher sein Hauptquartier gehabt? Antwort: Unter den Fachmännern der Theologie. Frage: Was ist nun Auffälliges daran, daß jene Schulräte Instruktionen schreiben, die mehr oder weniger den Memorier-Materialismus pflegen? Antwort: Gar nichts; „denn" — Freund Heine legt mir selbst die Worte in den Mund — „sie werden doch mit ihren Verfügungen nicht ihrer eigenen Vergangenheit ins Gesicht schlagen, daß sie jetzt anders verfügen sollten, als sie früher gelehrt haben." — Mein lieber Gegner sieht also, daß mich seine Thatsachen gar nicht inkommodieren; ich sage vielmehr: „Eben deswegen" — bin ich im Recht und er draußen. Seine anders gerichteten Kümmernisse wie die an-

geführten Thatſachen beweiſen nur, daß unſere Anſichten vom Religionsunterricht weit auseinandergehen. Übrigens glaube ich, wenn er nicht Theologe, ſondern ein naturwüchſiger Schulmann wäre und ein oder zwei Dutzend Jahre die Laſt des Elementarunterrichts mit ſeiner Verantwortlichkeit getragen hätte, ſo würde er ziemlich anders denken als jetzt, — namentlich auch über den Gewiſſensdruck, unter dem viele ernſt chriſtlichgeſinnte Lehrer ſeit langem ſeufzen.

---

b) Zweite Forderung.

Die Gewiſſensſachen machen ferner beſondere Anforderungen an die *Lehrweiſe*, — insbeſondere die, daß alles geſchehe, was geeignet iſt, das *Gemüt* und *Gewiſſen* der Schüler zur Teilnahme anzuregen.

Es ließe ſich mancherlei nennen, was dazu dienen kann. Ich hebe aber nur das heraus, was unſere erſte Streitfrage berührt: wie das *Erzählen* des Lehrers beſchaffen ſein müſſe. In meinem früheren Aufſatze lautete die Antwort, kurz zuſammengefaßt, ſo:

*Der Lehrer erzähle aus dem Vollen der eigenen Anſchauung heraus, frei, anſchaulich und ausführlich.**)

Die vorgenannten beiden principiellen Forderungen — die an die lehrende Perſönlichkeit und die an die Lehrweiſe — führen, wie ich ſie verſtehe, in ihren Konſequenzen Hand in Hand genau zu dieſer Antwort.

Die erſte Forderung hat uns geſagt: die Lehre von den Heilsthaten Gottes will nicht lediglich ſpediert ſein; ſie verlangt vielmehr *lebendige Zeugen*. Daraus folgt mir: Wenn ein Lehrer die bibliſchen Geſchichten ſchlechthin ſo hererzählt, wie ſie im Buche ſtehen, ſo iſt das im Grunde nichts anderes als ein *Vorleſen*; er thut weſentlich dasſelbe, was das Buch thut; das iſt kein lebendiges Zeugnis, das heißt mir tradieren oder ſpedieren. Wohlverſtanden, — ich behaupte nicht, daß jeder, der ſo verfährt, kein Herz zur Sache habe, daß er nicht innerlich von dem überzeugt ſein könne, was er lehrt. Ich ſage nur: *die Art und Weiſe*, wie er lehrt, iſt nicht die des lebendigen Zeugniſſes; er iſt nicht *frei*. Wäre er völlig frei, ſo würde es ihn innerlich dringen, nach beſten Kräften aus der eigenen Anſchauung heraus anſchaulich zu erzählen. Was ihn noch bindet, iſt entweder eine fremde, aufgedrungene Regel, die ihm dieſe Weiſe vorſchreibt, der er ſich wider beſſeres Wiſſen widerwillig unterwirft;

---

*) Der *erbauliche* Charakter des Erzählens iſt hier deshalb nicht beſonders erwähnt, weil er als eine ſelbſtverſtändliche Forderung vorausgeſetzt wird.

[illegible] so gelehrt worden ist, so hält er
[illegible] und fühlt den Widerspruch zwischen der
[illegible] Anschauung nicht; er ist unfrei, ohne es
[illegible] in der Sache stehen; und frei
[illegible] Thatsachen aus der eigenen An-
[illegible] Wahrheiten mit lebendigem Zeug-

[illegible] — „wie wird es denn bei dieser freien
[illegible] ergehen?“ — Principiell gefaßt, muß
[illegible] abweisen, wie Paulus die abwies,
[illegible] das Gesetz bliebe. Wer wirklich in der
[illegible] steht, der ist doch nur durch das
[illegible] durch das treffliche lutherische Bibel-
[illegible] solcher nun seine liebe geistliche Mutter-
[illegible] sollte er es können, wenn er es wollte?
[illegible] der Mutterlant der lutherischen Bibel-
[illegible] Christen umfangen hält, und die Freiheit,
[illegible] und Erfahrung heraus ungebunden zu
[illegible] Gegensätze stimmen doch ganz vortrefflich
[illegible] je größer die Liebe, desto größer die Frei-
[illegible] Bedenken wegen der Bibelsprache geht die,
[illegible] und Wissen in der Bibel stehen, platterdings
[illegible] gar nicht hat entstehen können. Diese Frage
[illegible] her, die innerlich der Bibel entfremdet sind und
[illegible] drohen; — durch ihre Schuld ist sie
[illegible] man dieselben durch eine äußere Vorschrift

[illegible] manche noch immer vor dem freien Erzählen haben,
[illegible] einem logischen Irrtum, den sie nicht los werden
[illegible] von der Meinung nämlich, in dem Worte „frei“
[illegible] Bibelsprache müsse in irgend einer Weise abgeändert
[illegible] Irrtum stammen mag? — Der Ausdruck „frei“ heißt
[illegible] „nicht gebunden sein“, — d. h. durch nichts gebunden
[illegible] Sache und ihres Zweckes liegt. Er bezeichnet somit vorab
[illegible] eine leere Stelle, wo vorderhand noch nichts steht,
[illegible] als der Inhaber selbst etwas hinsetzen darf. Um aber
[illegible] können, ohne sie zu mißbrauchen, dazu gehört, daß man
[illegible] Zwecke stehe. Jenes ist bloß die zugesprochene,
[illegible] erst die wirkliche, die positive. Der Begriff
[illegible] allerdings die Erlaubnis ein, die Bibelsprache
[illegible] aber von dieser Erlaubnis Gebrauch gemacht werden
[illegible] und Gelüsten ab, sondern davon, was die Sache und
[illegible] sagen.

wenigſtens an die bibliſche Sprachform zu binden ſucht, hofft man, die innere Entfremdung dadurch weniger nachteilig machen zu können. Mag dieſes Binden nützlich ſein, oder nicht, — hier, wo wir zu unterſuchen haben, wie das Evangelium den Kleinen ſach- und zweckgemäß verkündet werden könne, hier braucht uns das nicht zu kümmern. Wenn es aber ja uns einmal kümmern ſollte, ſo würden wir ſagen müſſen: einer, der geſunde Beine hat, um frei ſich bewegen zu können, wird ſich ſeine Freiheit nicht verreden laſſen, um der Gleichheit zu Ehren mit den Lahmen an einem Gängelbande oder an Krücken einherzugehen.

Alſo: Die Geſchichten ſollen frei erzählt werden; aber auch anſchaulich und ausführlich. Anſchaulichkeit fordert ſchon die allgemeine Didaktik und zwar bei jedem Lehrgegenſtande. Hier, wo wir es mit den Gewiſſensſachen zu thun haben, weiſen die beiden angeführten principiellen Forderungen noch entſchiedener darauf hin. Die erſte will ſagen: ein Lehrer, der ſich in die Geſchichte verſenkt hat und ein lebendiger Zeuge ſein möchte, fühlt ſchon in ſich ſelber das Bedürfnis, ſeine eigene volle Anſchauung auch den Schülern möglichſt voll und ganz zu vermitteln. Die andere will daran mahnen, daß eine Geſchichte nur dann das Herz des Schülers treffen und erwärmen kann, wenn ſie ihm in heller Anſchaulichkeit vor die Seele geſtellt wird: das Licht iſt die erſte Bedingung der Wärme.

„Aber" — wendet man ein — „muß denn die mündliche Erzählung auch ausführlicher ſein, als die Bibel ſie giebt? Iſt die bibliſche Darſtellung nicht ſelbſt ſchon muſterhaft anſchaulich?" — Allerdings iſt die bibliſche Darſtellungs- und Ausdrucksweiſe ſelbſt ſchon anſchaulich; das will aber relativ verſtanden ſein, im Vergleich zu hundert und tauſend andern Geſchichtsbüchern, namentlich im Vergleich zu unſerer modernen, abſtrakten Denk- und Sprechweiſe. Die Darſtellungsweiſe der Bibel iſt in der That unvergleichlich. Es tritt einem das ſofort überwältigend entgegen, wenn man erwägt, daß ſie als Volksbuch an alle Stände und Stufen, an Gebildete und Ungebildete, an Alte und Junge ſich wenden darf, und als Völkerbuch mit ihrer Sprache des Herzens unter allen Nationen den Weg zu dem Herzen finden kann. Wie aber damit nicht ausgeſchloſſen iſt, daß das Evangelium den Ruſſen in ruſſiſcher und den Chineſen in chineſiſcher Sprache verkündet werden muß, ſo iſt auch nicht ausgeſchloſſen, daß die bibliſchen Geſchichten den Kindern in kindlicher, in ausführlich-anſchaulicher Weiſe erzählt werden müſſen. Es giebt ja einzelne bibliſche Hiſtorien, die ſchon ſo ausführlich erzählt ſind, daß ſie kaum einer Zuthat bedürfen, — ſo z. B. Iſaaks Heirat; aber ſelbſt dieſe vertragen für beſondere Stufen und Zwecke noch manche nähere Ausführung.

Betrachten wir das an einem Beiſpiele.

Ich wähle ein höchſt einfaches: die Scene mit dem Blinden bei Jericho. Die Geſchichte iſt kurz; der Vorgang enthält nichts Fremdartiges; und in dem bibliſchen Berichte kommt kein Wort vor, was nicht auch kleinen Schülern ſchon verſtändlich wäre, oder durch eine kurze Umſchreibung verſtändlich gemacht werden könnte. Die Erzählung ſcheint alſo ohne alle Zuthaten anſchaulich genug zu ſein. So iſt es in der That — für das Verſtehen der äußeren Vorgänge, nicht aber für den Zweck, um deswillen die Geſchichte erzählt wird. In dem Bilde des Blinden, welches der Bericht vorführt, treten drei Züge hervor, die in einem urſächlichen Zuſammenhange ſtehen: ſein leidvoller Zuſtand, — ſein dringendes, anhaltendes Flehen zum Heilande, — und nach geſchehener Hülfe ſein Aufjauchzen und Gott preiſen. Hinter dieſen drei Momenten im äußeren Vorgange ſtehen aber auch drei zuſammenhängende Seelenzuſtände. Zur vollen Anſchauung der Geſchichte gehört deshalb auch, und zwar als weſentlichſtes Stück, das Verſtändnis dieſer pſychiſchen Zuſtände, was hier, wo es ſich um Gefühle handelt, heißt: ein Mitfühlen der inneren Erlebniſſe des Blinden: denn von dieſem inneren Durchleben hängt der beabſichtigte religiöſe Eindruck der Erzählung ab. Der Schlüſſel zu dieſer inneren Seite der Geſchichte liegt aber, wie leicht zu ſehen, in dem äußeren Zuſtande des Blinden. Erſt wenn einer annähernd ſich vorſtellt, was es heißt „blind“ ſein, was es heißt, jahrelang in einer verfinſterten Welt hülflos und verlaſſen ſtehen, — erſt dann kann er auch annähernd verſtehen, mit welchem erregten Gefühl der Blinde um Hülfe fleht, und was für eine Empfindung es iſt, die nach der Heilung in Lob und Dank ausbricht. Gewiß werden die Schüler auch bei dem nackten bibliſchen Berichte nicht ganz teilnahmlos zuhören; denn daß ein blinder Mann ein armer Mann iſt, ſehen ſie ſchon daran, daß er betteln muß. Allein dieſes kindermäßige Vorſtellen reicht doch nicht hin, um die nachfolgende innere Geſchichte mit zu durchleben, und es reicht um ſo weniger hin, weil es der Jugend nicht eigen iſt, aus eigenem Antriebe ſich tiefer in eine fremde Lage hineinzudenken. Überdies läuft die Erzählung zu ſchnell ab, als daß zum Nachſinnen Zeit bliebe. Denn welcher Erwachſene wird bei den ſchnell vorübereilenden Worten: „Da ſaß ein Blinder am Wege und bettelte,“ in den paar Sekunden des Hörens auch nur annähernd ſich vorſtellen, was für eine Summe von jahrelangem Weh, Sorgen und Seufzen in den kurzen Satz zuſammengedrängt iſt? Es iſt ſomit klar, daß der erzählende Lehrer ſich mit dem Vortrage des bibliſchen Wortlautes nicht begnügen darf: ein Verweilen bei dem leidvollen Zuſtande des Blinden iſt unumgänglich nötig, und ein Markieren der drei Momente, durch

welche die Geſchichte verläuft, wird wenigſtens nützlich ſein. Wie viel Zeit und wie viele Worte dazu erforderlich ſind, braucht hier nicht unterſucht zu werden. Wer mit wenigem viel auszurichten weiß, wird auch hier der Meiſter heißen.

Diejenigen, welche bei den bibliſchen Worten keinerlei Zuthaten geſtatten wollen, ſollten doch wenigſtens daran denken, daß ſie ſelbſt ſich längſt dieſe Freiheit genommen haben, indem ſie die Geſchichten durch Bilder veranſchaulichen. Oder ſollten ihrer etliche hier auch ſo puritaniſch geſinnt ſein, daß ſie meinten: weil die alten bibliſchen Schriftſteller nicht zugleich Zeichner und Holzſchneider geweſen wären, deshalb dürfte auch jetzt ein Lehrer keine Holzſchnitte gebrauchen —? Es wäre doch faſt komiſch, wenn man dieſe Thorheit noch widerlegen müßte in einer Zeit, wo alle anderen Wiſſenſchaften ſich dieſes Veranſchaulichungsmittels bedienen. Die bibliſchen Bilder leiſten in der That gute Dienſte, vorausgeſetzt, daß ſie wirklich gut ſind und nicht verkehrte oder unwürdige Vorſtellungen erzeugen. Wir werden aber fragen dürfen, was die bildlichen Illuſtrationen denn eigentlich leiſten. Sie veranſchaulichen ſtets nur einen beſtimmten Moment der Begebenheit, oder, wenn ſie auf einzelne Sachen ſich beziehen, eben dieſe einzelnen Sachen: Werkzeuge, Waffen, Gebäude, Landſchaften u. ſ. w. (Die geographiſchen Karten gehören auch hierher.) Neben jenem einen Moment und neben dieſen einzelnen Sachen könnten aber noch viele andere Momente und Dinge in ähnlicher Weiſe verdeutlicht werden, wenn man die betreffenden Bilder hätte. Weil man ſie nun nicht hat, ſo tritt eben die Sprache, das ausführliche Erzählen, an die Stelle der bildlichen Illuſtration. Beide Weiſen haben denſelben Zweck: die Veranſchaulichung; und ſoweit ſie dieſen Zweck erreichen, haben ſie dieſelbe Berechtigung. Dabei will aber eins nicht überſehen ſein. Jede dieſer Weiſen hat ihr Eigentümliches: eigentümliche Mängel und eigentümliche Vorzüge. Die beſte ſprachliche Darſtellung kann nicht immer das Bild erſetzen, — namentlich nicht bei Sachen und äußeren Verhältniſſen; aber noch viel weniger können Bilder die lebendige Stimme des Erzählers erſetzen, — namentlich bei inneren Zuſtänden und Vorgängen. In Summa: die papierne Illuſtration kann zur Not entbehrt werden; das ausführlich-anſchauliche Erzählen niemals.

Nun kommt aber noch ein Einwand von einer andern Seite. „Ja,“ — heißt es — „bei den bibliſchen Berichten ſind gewiß mancherlei ſprachliche, ſachliche, pſychologiſche ꝛc. Erläuterungen und andere Zuthaten nötig; allein kann man dieſelben nicht hinterher geben? Lieſt doch der Pfarrer auf der Kanzel auch erſt ſeinen Text vor und läßt die Erklärung, Auslegung und Anwendung hinterher folgen.“ Allerdings kann man in der

Betrachten wir das an einem Bei[illegible] deutscher Missionar unter
Ich wähle ein höchst einfaches: [illegible] eine Predigt auf deutsch
Jericho. Die Geschichte ist kurz; der [illegible], sie hinterher ins Dajakische
und in dem biblischen Berichte kommt [illegible] in der biblischen Ursprache,
kleinen Schülern schon verständlich [illegible] endlich in ihrer dajakischen
verständlich gemacht werden könnte. [illegible] tollen Streiche? — Hat es
Zuhörern anschaulich genug zu [illegible] eine Geschichte minder ver-
Verstehen der äußeren Vorgänge, [illegible] erbaulich vorzutragen, wenn
die Geschichte erzählt wird. In [illegible] gehen muß, die zurückgelassene
Bericht vorführt, treten drei [illegible] dung nachzuholen? Ohne
Zusammenhange stehen: sein leid[illegible] wunderlichen Einfall gekommen
des Flehen zum Heilande, — [illegible] lassen, den Nebenzweck, die Kinder
und Gott preisen. Hinter [illegible] Vordergrund zu stellen. Als ob
stehen aber auch drei zusam[illegible] genheit genug wäre: beim Lesen,
Anschauung der Geschichte [illegible] der schließlichen Reproduktion, —
Stück, das Verständnis [illegible] des Lehrers niemals den Grund-
sich um Gefühle handelt, [illegible] will, noch kann. In Wahrheit
des Blinden: denn von [illegible] Nebenzweck nicht besser erreicht, als
religiöse Eindruck der [illegible] ausführlich und erbaulich erzählt.
Seite der Geschichte [illegible] endige Eindruck auf Kopf, Herz und
Stunde des Blinden. [illegible] jener Unmanier das beste Teil sorglos
heißt „blind" sein, [illegible] generation es glaublich finden, wenn
hülflos und verlas[illegible] Schulmänner gegeben habe, die sich in
stehen, mit welchem [illegible] verirren können?
für eine Empfindu[illegible] gen wider das freie, ausführliche Er-
bricht. Gewiß w[illegible] schen Seite noch nicht erschöpft. Die
nicht ganz [illegible] gemeinsten, bekanntesten. Freund Heine
Mann ist, jener [illegible] Schulblatt ebenfalls. Die letzteren
mäßige Vor[illegible] verspart bleiben; von Heines Bedenk-
schichte mit [illegible] paar hervorheben.
Jugend [illegible] Frage vor, „ob er als Seminarlehrer die
Lage [illegible] Erzählen anleiten könne resp. dürfe."
zum [illegible] das freie Wort, die möglichste Ausführlich-
schnell [illegible] der individuellen Subjektivität an
bettelte, [illegible] recht verstände so zu erzählen, diese Form
stellen, [illegible] Zöglinge wäre, — und also die Manier,
zen in den [illegible] in geistlosester und darum unerbaulichster
der erzählen[illegible] ende.' — Was soll man dazu sagen? Es
begnügen [illegible] sie Musik oder Malerei, Predigen oder
ist [illegible] die individuelle Subjektivität nicht noch mehr

darum hätte, als im Erzählen; denn erzählen heißt ja nicht dichten, sondern wirkliche Begebenheiten und Zustände so darstellen, wie sie gewesen sind. Wenn nun Heines Einwand richtig wäre, so würde es dem Musiklehrer auch nicht möglich sein, seine Zöglinge zum selbständigen Komponieren anzuleiten, dem Maler nicht möglich sein, zum selbständigen Malen anzuleiten, dem Vorsteher eines theologischen Seminars nicht möglich sein, zum selbständigen Predigen anzuleiten, und dem Freund Heine nicht möglich sein, — was er doch will — seine Zöglinge zum selbständigen Katechisieren anzuleiten, kurz, es würde dann jegliche Kunstanleitung unmöglich sein. Bekanntlich wird aber die Kunstanleitung wirklich geübt, und ist schon solange geübt worden, als es Künstler gegeben hat, und meines Wissens ist es erst im Jahre 1870 einem eingefallen, zu fragen, ob sie wohl möglich wäre. Man hat sich auch in all dieser langen Zeit nicht durch das Bedenken von der Kunstunterweisung abhalten lassen, daß der Schüler möglicherweise in der Manier des Meisters stecken bleiben und nicht zu völlig freiem Schaffen durchdringen könnte. Und warum hat man sich dadurch nicht abhalten lassen? Soll ich auch darauf noch antworten? Es kommt mir schwer an; die Ungeduld beginnt sich zu regen, und da ist es besser zu schweigen, wenn man es mit einem lieben Freunde zu thun hat. Ich will daher bloß sagen: Wollte Gott, daß alle Seminardirektoren einmal anfingen, den Zöglingen das freie, ausführliche Erzählen vorzumachen; und daß die Zöglinge anfingen, die Manier ihres Meisters, die bei studierten Theologen voraussichtlich eine gute sein wird, sich anzueignen: alles Übrige wollen wir dann, wie es sonst Brauch ist, dem überlassen, der das Wetter macht und den Weltlauf regiert. Selig sind, die da wollen, auch wenn sie das Können noch nicht vor Augen und in Händen haben!

An derselbigen Stelle (S. 14) wirft Heine auch die Frage auf, ob er die Seminaristen anhalten dürfe, frei und ausführlich zu erzählen, — wie ich verstehe, meint er, ob den Seminaristen anzuraten sei, künftig in ihren Schulen so zu verfahren — und antwortet darauf u. a.: „bei den meisten würde am Ende nichts herauskommen." — Hält man diese Äußerung mit der vorigen über das Anleiten zusammen und dann noch die unmittelbar darauf folgende Stelle, wo er einem „geübten und gewaschenen Munde und desgleichen Herzen" wenigstens gestatten will, frei und ausführlich zu erzählen, so könnte man fast auf den Gedanken kommen, Heines Ansicht von der Sache sei eigentlich die: die bezeichnete Erzählungsweise wäre zwar an sich die richtige, aber um gewisser äußerer Umstände willen (Schwierigkeit der Anleitung und des Erlernens, geringe Aussicht auf fleißige Fortbildung, unreine Lippen u. s. w.) dürfe sie nicht

Schule auch so t
den Dajaken au
halten zu wollen,
übersetzen zu mi
dann in seiner
Muttersprache
denn einen re
ständlich, mi
man hinterhe
Erklärung,
Zweifel wi
sein, wenn
an die Bi
dazu nicht
beim häu
ungerechn
ton der
wird bei
wenn n
Aber n
Gewiss
preis.
ihr er
eine

zähle
vorh
hat
mö
lich

Z
E
kei
si
d
d
2

doch diese
einem ge-
gestatten könne,
andern Grunde,
etten nachsehen
diese Äußerung in
hat, weil doch darin
das freie, ausführliche
worfen wissen will. Hätte
n unserm persönlichen Ver-
Freilich ist nun nicht recht
Schwierigkeit der Anleitung und
denn wenn etwas an und
selbstverständlich nicht dazu raten
hat Heine noch die bedenkliche
herauskommen wird, wenn die
Herzen", die vorausgesetzt sind,
und nach seiner Anweisung so
Kinder die darin liegenden Heils-
anwenden lernen;" — und dann
angeregt hat: ob dieses Er-
Munde vielleicht weniger „lang-
Erzählen in solchem Falle.
Religionsunterricht im Seminar zu
kann ich ihm dahin nicht folgen.
der Religionsunterricht im Seminar hat,
mit dem der Volksschule zugleich be-
einer andern Partie des Seminar-
aufs engste zusammenhängt, können wir
erwähnte methodische Anleitung
in der Schule. Die Gegner scheinen
zu können, wie es sich ausnehmen und
wenn man die Seminaristen zu dem von
anleiten wollte. Es wird daher ganz am
noch zu sagen, wie ich diese Aufgabe im
wenn mir dieselbe übertragen wäre, — und
sein, da meine Bemerkungen ihrem Sinne
lehrer als die Seminarlehrer angehen werden.
erinnert, daß es sich nicht um den Religions-
sondern um einige Lektionen aus der prak-
handelt.

Nachdem aus der Theorie und Geſchichte der Methodik (des Religionsunterrichts) das Nötigſte vorausgegangen iſt, wird zur praktiſchen Arbeit geſchritten. Dieſelbe ſoll ſich vorzugsweiſe mit der Unterſtufe befaſſen. Dieſe Stufe iſt freilich die ſchwerſte, namentlich beim Religionsunterricht, — aber auch die inſtruktivſte. Wer da Beſcheid weiß, wird ſich auf den höheren Stufen leicht zurechtfinden. — Das erſte bei der praktiſchen Anleitung beſteht natürlich darin, daß den Seminariſten einige Lehrbeiſpiele in der Schule vorgeführt werden. Von da an müſſen die Seminariſten ſelbſt ſolche Lehrbeiſpiele ſchriftlich ausarbeiten, und nach einigen Verſuchen auch mit den Kindern vornehmen, am beſten mit einer kleinen Schülerabteilung, und beim erſten Male ohne Zeugen. Später geſchehen dieſe Übungen ſtets in Gegenwart des Religionslehrers und der übrigen Seminariſten. Wie dieſelben ihrem Inhalte nach gemeint ſind, wird am beſten klar, wenn ich die ſchriftlichen Ausarbeitungen beſchreibe. Dieſe Ausarbeitungen ſind vierfacher Art: zwei beziehen ſich auf die Einzelgeſchichten, zwei auf den geſamten Geſchichtskomplex der Klaſſe. Die Aufgabe für dieſelben lautet ſo:

1. Jeder Seminariſt hat die ihm zugewieſene bibliſche Geſchichte ſo zu Papier zu bringen, wie er ſie den Kindern erzählen will, — alſo mit freiem Wort und mit ſo ausführlicher Detailbeſchreibung, als es die Anſchaulichkeit erfordert.

Demgemäß muß jedes Wort der bibliſchen Erzählung wie jeder Satz ſorgfältig darauf angeſehen werden, ob ſie den Kindern verſtändlich ſind. Unverſtändliche Worte und Redewendungen müſſen mit verſtändlicheren vertauſcht werden, ſo jedoch, daß womöglich auch der bibliſche Ausdruck daneben genannt wird. (So verſtehe ich hier das „freie" Wort.)

Iſt irgendwo die bibliſche Darſtellung zu knapp, alſo nicht anſchaulich genug — betreffe es nun einen äußeren Vorgang oder einen Seelenzuſtand, — ſo muß ſie in dem erforderlichen Maße ergänzt, weiter ausgeführt werden. (Das iſt die erſte Forderung zur „Ausführlichkeit".)

Was zur erbaulichen Anwendung gehört, wird an der geeigneten Stelle eingeſchoben, oder der Erzählung angeſchloſſen; ſo auch, vorkommendenfalls, der zu lernende Spruch oder Liedervers. (Das iſt die zweite Forderung zur „Ausführlichkeit".)

(Anmerkung: Die Redeform iſt im weſentlichen die einer Erzählung, dies ſchließt aber nicht aus, allerlei Fragen einzuſchieben, — ſeien es ſolche, die von den Kindern beantwortet werden ſollen, oder ſolche, die nur zur Belebung des Vortrages dienen, die alſo durch den Fortgang der Erzählung von ſelbſt beantwortet werden. — In der Schule wird jede Geſchichte nur beim erſten Vorerzählen in dieſer Ausführlichkeit mitgeteilt; bei einer Wiederholung der nämlichen Geſchichte hat ſich die Erzählung möglichſt an den bibl. Ausdruck zu halten.)

2. Zu jeder auf diese Weise schriftlich ausgearbeiteten Erzählung ist sodann eine Anzahl *Fragen* hinzuzufügen: zunächst reine Repetitionsfragen, an deren Hand die Geschichte genau durchgegangen werden kann. (Erklärungsfragen sind stillschweigend eingerechnet.) Etwaige Fragen zur erbaulichen Anwendung werden geeigneten Ortes eingeschoben, oder am Schluß angehängt.

(*Anmerkung*: In der Schule werden diese Fragen — in der Regel — erst dann vorgenommen, wenn die Geschichte zum *zweitenmal* erzählt worden ist. — Wie jede der Geschichten, welche auf der Unterstufe vorkommen sollen, für den Vortrag schriftlich bearbeitet werden muß, so gehören zu jeder Bearbeitung auch diese Fragen. Im Schulunterricht sind die letzteren vorab für diejenigen Geschichten bestimmt, die *genauer* eingeprägt werden sollen; bei den übrigen werden sie vorgenommen, soweit es die Zeit erlaubt. — Ob man diese Fragen „Katechisation" nennen will, ist frei gegeben; ich nenne sie nicht gern so: einmal weil sie weniger entwickelnder als repetitorischer Natur sind, auch beim Erbauungszwecke; sodann weil mit den Katechisationen im alten Stil fast ebenso viel Mißbrauch getrieben worden ist als mit dem Memorieren.)

Die beiden präparatorischen Arbeiten, welche sich auf den *ganzen Geschichtskursus* der Unterstufe beziehen, sind folgende:

3. Es ist aus dem Geschichtsmaterial insgesamt eine kleine Sammlung *kurzer, rein äußerlicher Wiederholungsfragen* anzulegen, die allmählich *fest eingeprägt* werden sollen und zwar so, daß auch das *letzte Kind zu jeder Zeit* sie wissen soll. (Z. B.: Wie hießen die ersten Menschen? Wo ist das Christkind geboren? Warum feiern wir Ostern? Woher haben wir die 10 Gebote?) Diese Fragen sollen gleichsam den unverlierbaren, kryſtallisierten Niederschlag des Geschichtsunterrichts bilden, — feste Gedächtnisnägel, an die nun andere geschichtliche Notizen leicht sich anhängen lassen.

4. ist eine *kleine Sammlung von biblischen Wörtern* anzulegen, die den Kindern der Unterstufe unverständlich waren und erklärt worden sind. Sie bildet den Anfang eines *bibl. Schulwörterbuches*. In demselben handelt es sich darum, zu jedem fremden Ausdruck entweder ein verständliches synonymisches Wort zu finden, oder eine möglichst kurze Umschreibung. (Bei der Unterstufe ist diese Aufgabe nicht leicht, aber für das bibl. Verständnis und für die Sprachbildung überhaupt sehr nützlich.)

Das sind die vier schriftlichen präparatorischen Arbeiten. Sie kehren auf jeder folgenden Stufe — nur mit höheren Zielen und in größerem Umfange — wieder.*)

---

*) Für den Realunterricht — Naturkunde, Geographie u. s. w. — müssen von unten auf genau dieselben schriftlichen Präparationen angefertigt werden.

In den Pädagogikstunden werden nun nicht nur die mit den Kindern vorgenommenen Übungen, sondern auch diese schriftlichen Präparationen kritisch durchgesprochen. Die letzteren sind überhaupt ähnlich zu behandeln wie die Aufsätze, — soweit der Religionslehrer die Zeit dazu hat. Zu Anfang wird der Lehrer die Arbeiten sämtlicher Zöglinge durchsehen und korrigieren müssen, schon darum, damit er sehe, wie jeder die Sache angreift und wo es ihm fehlt. Später kann er sich darauf beschränken, nur die Arbeiten einzelner durchzugehen; wenn diese korrigierten Hefte dann bei den übrigen Zöglingen cirkulieren, so können diese ihre Arbeiten einigermaßen selbst verbessern. Das Cirkulierenlassen der besseren Arbeiten wird stets nützlich sein; auch dürfte es sich empfehlen, zuweilen sämtliche Arbeiten austauschen und so eine gegenseitige Kritik eintreten zu lassen. — Wie viele bibl. Geschichten während der Seminarzeit auf diese Weise schriftlich bearbeitet, unterrichtlich geübt und kritisch durchgesprochen werden können, muß Zeit und Erfahrung lehren. Auf die Quantität kommt weniger an, als auf das sorgfältige Durchsprechen, damit ein geläutertes kritisches Urteil und ein sicherer Takt sich anbilden. Die Gewandtheit kann ohnehin nur die Frucht längerer Übung sein. — Die unter 3. und 4. genannten präparatorischen Arbeiten (für die Unterstufe) müssen, da sie von geringem Umfange sind, jedenfalls während der Seminarzeit vollendet werden.

Vermöge dieser Anleitung und Übung kann nun jeder Seminarist genau wissen, was er später im Schulamt für den bibl. Geschichtsunterricht präparatorisch zu thun hat. Zum Überschuß soll es ihm aber auch noch ausdrücklich gesagt werden. Es soll ihm gesagt werden, daß jeder junge Lehrer, der es ernstlich mit seinem Amte meint und etwas auf sich hält, nicht ruhen darf, bis er für die Unterstufe sämtliche schriftliche Präparationen fertig hat; dann, wenn er in eine Mittelklasse aufgerückt ist, wiederum nicht ruhen darf, bis auch für diese Stufe diese Arbeiten vollendet sind, — (natürlich auch die für den Realunterricht). Ebenso auf der Oberstufe, wo freilich alles einen größeren Umfang annimmt, wo er aber auch an einem gedruckten Frageheft eine bedeutende Hülfe haben kann. Besitzt er Fleiß und Ausdauer, so kann er auf der Unterstufe in etwa 2—3 Jahren, und auf der Mittelstufe in 3—4 Jahren fertig sein, d. h. für den ersten Bedarf. Sind die schriftlichen Präparatorien für eine Stufe einmal fertig, so ist das Präparieren auf den unmittelbaren Unterricht auch bedeutend erleichtert; aber am Nachbessern muß er in allen Fällen bleiben. Manche werden auch vor dem noch höhern Ziel nicht zurückschrecken, bei gereifter Erfahrung die gesamte schriftliche Präparationsarbeit

für ihre Klasse oder gar für alle Stufen ganz von vorn und von frischem wieder aufzunehmen.

Die Vorzüge dieser Weise der praktischen Anleitung vor jener, die bei dem Memorier-Scholasticismus und seinen Konfessionsverwandten üblich ist, werden auch bei dieser kurzen Skizze schon in die Augen fallen. Der Seminarist sieht eine bestimmte didaktische Aufgabe nebst bestimmten präparatorischen Arbeiten vor sich, — aber eine Aufgabe, die ihm durch sein ganzes Leben nachgeht. Sodann nehmen ihn diese schriftlichen Präparatorien ernstlich und vielseitig in Anspruch; es ist wirkliche Arbeit, aber sie ist auch eine manneswürdige, interessant, für den gewaltsten Kopf nicht zu gering, immer erfrischend, nie ermüdend. Er weiß, daß er bei rüstigem Fleiß etwas fertig bringt, und weiß zugleich, daß er nie fertig wird, — beides sichere Kennzeichen, daß hier ein guter Weg ist, beides auch die besten Mittel, um auf demselben erhalten zu werden. Damit vergleiche man die fertigen pädagogischen Männlein, die uns der Memorier-Scholasticismus verspricht! — Vielleicht will jemand einwenden, es würden doch wohl nicht so gar viele junge Lehrer auf so ernstgemeinte Präparatorien anbeißen und darin aushalten. Ich antworte: Angenommen, es seien nur wenige, so haben wir doch diese wenigen voraus. Die übrigen werden eben in die Methode des edleren oder des roheren Memorier-Scholasticismus zurückfallen, sie gehen ihm in allen Fällen nicht verloren.

---

e) Dritte Forderung.

Die Gewissenssachen machen drittens besondere Anforderungen an das Einprägungslernen der Schüler, — von denen hier nur die eine, negative hervorgehoben sei, daß bei diesem Lernen so viel als möglich alles vermieden werde, was den eigentlichen, den religiös-ethischen Zweck dieses Unterrichts beeinträchtigen könnte.

Warum diese Mahnung beim Wiederholungslernen an ihrer Stelle ist, läßt sich schnell sagen. Dieses Lernen mutet dem Schüler ein selbstthätiges, ernstliches Arbeiten zu. Mit jeder Arbeit sind Mühen und Beschwerden verbunden, — ungerechnet die Dornen und Disteln, die hienieden auf keinem Arbeitsfelde zu fehlen pflegen. Da sind denn der Anlässe genug vorhanden, wo das Herz an der guten Sache Anstoß und Ärgernis nehmen kann.

Daß eine Beeinträchtigung des religiösen Zweckes hier häufig genug vorkommt, ist bekannt. Sie hat schon begonnen oder ist wenigstens zu be-

fürchten, wenn der empfangene erste gute Gemütseindruck durch das nachfolgende Einprägungslernen zu sehr abgeschwächt wird, — oder wenn in das persönliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer sich Kälte und Mißstimmung eindrängen, — oder wenn der Schüler nur mit Verdrossenheit und Widerwillen lernt, — vollends aber dann, wenn die Verstimmung gegen den Lehrer oder der Widerwille gegen das Lernen sich auch auf die Sache, auf den Religionsunterricht als solchen, überträgt.

Es wird nun vor allem darauf ankommen, zu erkennen, wie diese Beeinträchtigung durch eine verkehrte Leitung des Wiederholungslernens mit verschuldet werden kann. Ich will nur einige Hauptfälle hervorheben.

Zuerst findet eine solche Mitverschuldung schon dann statt, wenn das Lernmaterial nach seiner Quantität über das rechte Maß hinausgeht, — sei es, daß es überhaupt zu groß ist, oder für einzelne Schüler nicht richtig bemessen wird. Letzteres kommt bekanntlich da leicht vor, wo der Lehrer mit Eifer bemüht ist, ein bestimmtes Wissensmaß zum Eigentum der ganzen Klasse zu machen, aber dabei nicht genug berücksichtigt, daß unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhafte Begabung, häusliche Pflichten, Kränklichkeit u. s. w. gegen seine ideale Klasseneinheit sehr bedenklich rebellieren. Zum andern findet ein solches Mitverschulden dann statt, wenn das Lernziel qualitativ verkehrt gegriffen wird, — wie nach meiner Ansicht z. B. da geschieht, wo ein zusammenhängendes Wiedererzählen der Geschichten gefordert wird, während man sich damit begnügen sollte, daß die Kinder auf bestimmte Fragen verständig zu antworten wissen. (Ein sehr wichtiger Vorteil des Enchiridions besteht eben darin, daß es den Schülern solche bestimmte Fragen in die Hand giebt.) Ein drittes Mitverschulden liegt dann vor, wenn das Verkehrte in der Lernforderung und der Lernmanier zur Unnatürlichkeit sich steigert, — ich meine: wenn die Natur der Sache und die Natur des Kindes so sehr verkannt werden, daß sie nicht wohl schlimmer verkannt werden können. Dahin gehört nach meiner festesten Überzeugung z. B. der Fall, wo auf der Unterstufe schon auf ein zusammenhängendes wörtliches Wiedererzählen losgearbeitet wird, — wo man also, weil das Lesen noch nicht mithelfen kann, jede Geschichte solange vorerzählt und abfragt, satzweise vorspricht und satzweise nachsprechen läßt, bis das leidige Ziel erreicht ist. Hier würde der guten Sache nicht zehnmal, sondern hundertmal besser gedient sein, wenn man sich um das Behalten der Geschichten gar nicht weiter bekümmerte und dafür lieber einige Geschichten mehr erzählte, obwohl damit nicht gesagt sein soll, daß das gänzliche „Nicht-weiter-bekümmern" just das Richtige wäre. Im Blick auf das Bessere, was hier gethan werden sollte, weiß

ich kaum ein Wort zu finden, das scharf genug wäre, um die Verkehrtheit jenes Verfahrens gebührend zu charakterisieren. In meinen Augen ist es ein pädagogischer Greuel.*) Zum vierten ist zu bedenken, daß nicht bloß bei den Schülern, sondern auch beim Lehrer eine Verstimmung entstehen kann. Bei einem Manne von gesundem Gefühl wird sie unfehlbar entstehen, wenn er, durch verkehrte Seminarunterweisung oder durch verkehrte Instruktionen verleitet, in die vorgenannten methodischen Irrwege gerät und schließlich gewahren muß, daß er zum Quäler seiner Kinder geworden ist und den Hauptzweck doch nicht erreicht hat. Wie aber ein verstimmter und entmutigter Lehrer täglich in Gefahr steht, im Verkehr mit den Kindern noch mehr Mißgriffe zu begehen und dadurch seine Arbeitslast noch mehr zu erschweren, — das brauche ich nicht weiter auszumalen.

Bei der eingangs gestellten zweiten Frage:

> Was soll als intellektuelles Lernziel — als das zu fordernde Maß an Wissen und Können — im bibl. Geschichtsunterricht gelten? und wie ist demgemäß das Wiederholungslernen einzurichten?

müssen daher die vorbeschriebenen Gefahren, welche dem Hauptzwecke des Religionsunterrichts drohen, fest ins Auge gefaßt werden. Unter diesem Gesichtspunkte will daher auch die in meinem früheren Aufsatze auf diese Frage gegebene Antwort begriffen und geprüft sein. In der Kürze lautete dieselbe so:

Quantitative Bestimmung: Von den üblichen 120 bis 150

---

*) Ein angesehener Schulmann erzählte jüngst: „In meinen Schuljahren erfuhren wir Anfänger nicht eher etwas aus der bibl. Geschichte, bis wir im Historienbuche lesen konnten. Nur einmal geriet der Lehrer auf den Einfall, den Kleinen zuweilen daraus vorzulesen. Das hielt ungefähr 5—6 Wochen stand. Es war die Geschichte Davids, welche wir zu hören bekamen. Dieser Religionsunterricht der Fibeljahre muß gewiß recht dürftig heißen, zumal in dieser Zeit auch weder Lieder, noch Sprüche, noch Gebete gelernt wurden. Aber ich glaube doch Gott dafür danken zu müssen, daß mir damals die bibl. Geschichten nicht mit Gewalt in den Mund gestopft worden sind. Der Eindruck, welchen die Lebensgeschichte Davids auf mich machte — obwohl bloß vorgelesen und wenig erklärt wurde — erweckte das lebhafteste Verlangen in mir, noch mehr zu hören; er ist selbst heute noch nicht verloren, und die damals erweckte Liebe zur Bibel ist mit mir alt geworden. Freilich kam dazu, daß im elterlichen Hause ein gottesfürchtiger Sinn wohnte. — Was möchte aber in jenem Falle, bei jener Memorier-Methode, die Folge gewesen sein?" —

Sollte einer aus diesem Beispiele die Nutzanwendung ziehen wollen: weil dort das bloße Vorlesen so gute Frucht getragen habe, darum sei diese Speditionsmanier ausreichend und das freie ausführliche Erzählen nicht vonnöten, — so mag er das thun, aber auf seine Gefahr und Verantwortung.

bibl. Geschichten werde etwa ein Drittel genau gelernt und demgemäß häufiger wiederholt; ein anderes Drittel werde bloß unmittelbar nach dem Erzählen (lesend und frei) repetiert; beim letzten Drittel begnüge man sich mit dem Vorerzählen und Lesen.

Qualitative Bestimmung: Das zusammenhängende Wiedererzählen von seiten der Kinder, dem mehr oder weniger immer ein mechanisches Lernen zum Grunde liegt, falls das Gelernte stets präsent sein soll, verwerfe ich als Lernziel unbedingt, — als Lernziel nämlich in dem Sinne, daß danach die Leistungen des bibl. Geschichtsunterrichts geprüft werden sollen, — mithin auch in dem Sinne, daß Lehrer und Schüler irgend etwas ex professo zu thun hätten, um diese Leistung zeigen zu können. (Gegen ein zusammenhängendes Wiedererzählen an sich, wo es nämlich vom Lehrer als eine Übung neben andern gelegentlich vorgenommen wird, ist selbstverständlich nichts zu erinnern. Aber der Revisor soll nie danach fragen, weil es weniger eine religionsunterrichtliche als eine sprachliche Leistung ist.) Für die Oberstufe gilt mir als qualitatives Lernziel: bei den genauer zu lernenden Geschichten müssen die Schüler imstande sein, auf die Fragen des Enchiridions und eingeschobene freie Fragen sicher und geläufig zu antworten; bei allen übrigen Geschichten genügt eine summarische, übersichtliche Kenntnis, wobei jedoch dem Lehrer zu raten ist, auch hier gewisse Fragen zu fixieren und gelegentlich zu repetieren. Dieses Wissen steht in meinen Augen aber an Wert nicht niedriger als das gewöhnliche Wiedererzählenkönnen, sondern höher, weil dort das Lernen wie das Antworten ein besonnenes Überlegen voraussetzt. Sind die Kinder einmal daran gewöhnt, so ist diese Art des Lernens überdies entschieden leichter als jene. (Über die Unterstufe wurde schon oben das Nötigste gesagt.)

Ob die vorbezeichneten Lernziele in der That zu der an der Spitze stehenden dritten principiellen Forderung stimmen, würde sich deutlicher erkennen lassen, wenn hier auch noch das Lernverfahren in seinen einzelnen Wegen und Mitteln dargelegt werden könnte. Der Raum verbietet aber, darauf einzugehen, und muß deshalb auf das, was in dem früheren Aufsatze und in den beiden Begleitworten zum I. Enchiridion darüber gesagt ist, verwiesen werden.

Es wird nun am Platze sein zu besehen, wie Freund Heine und die gesamte gegnerische Richtung zu den vorgeschlagenen Lernzielen samt dem dazu gehörigen Lernverfahren sich stellen.

Bei einigen dieser Vorschläge besteht in der That eine erfreuliche Übereinstimmung zwischen Heine und mir. Er billigt die Gruppierung der Geschichten in genau und minder genau zu lernende, ferner spricht er

ſich für die Zweckmäßigkeit eines bibl. Frageheftes aus; auch laſſen einige Äußerungen vermuten, daß er auf das zuſammenhängende Wiedererzählen der Geſchichten weniger Wert legt, als ſonſt bei ſeinen Meinungsgenoſſen üblich iſt. Es will ſomit ſcheinen, als ob wir über das Einprägungslernen viel einiger wären als über das Vorerzählen der Geſchichten. Nichtsdeſtoweniger kommen in ſeinen Aufſätzen auch Äußerungen vor, die es unzweifelhaft machen, daß er beim Einprägungsverfahren ebenfalls mehr auf der gegneriſchen als auf meiner Seite ſteht. Ich will vier Punkte hervorheben, wo dies ſehr merkbar hervortritt. Es ſind folgende: erſtlich der Lehrgang, zweitens das Wiederholungslernen auf der Unterſtufe, drittens die Bemerkung, daß nach ſeiner Erfahrung das zuſammenhängende Wiedererzählen den Kindern (auf der Oberſtufe) nicht ſchwer falle, und endlich viertens ſeine Bedenken wider die ſcharfen Worte, welche mein Aufſatz hin und wieder dem Memorier-Materialismus entgegengeſetzt hat.

Den Mittelpunkt aller didaktiſchen Differenzen bildet der Lehrgang. Was das Skelett für den Leib iſt, das iſt der Lehrgang für die Geſtalt des Unterrichts. Wie ein geübtes Auge an einem Skelett ſchon erkennen kann, zu welchem Geſchlecht das betreffende Tier gehört: ſo läßt ſich an einem Lehrgange — falls er nach Principien bearbeitet iſt — auch erkennen, wie der Verfaſſer über das Vorerzählen und über das Einprägen denkt. Es giebt in der That beim bibl. Geſchichtsunterricht zwei grundverſchiedene Arten von Lehrgängen. Einzelne Exemplare von hüben und drüben mögen ſich zuweilen ſehr nähern, allein bei genauem Zuſehen läßt ſich der verſchiedene Grundcharakter bald entdecken. Die Verſchiedenheiten wie die Ähnlichkeiten rühren daher, in welchem Maße man auf beiden Seiten die Erbauung im Vergleich zum Wiſſen betont, — oder mit andern Worten: wie weit man den dominierenden Grundſatz, daß die Gewiſſensſachen anders gelehrt ſein wollen als die Wiſſensſachen, anerkennt. Ein ausgeprägtes Beiſpiel der einen Richtung iſt der von der preußiſchen Schulverwaltung empfohlene Saalbornſche Lehrplan, der in dieſer Empfehlung auch das Zeugnis für ſich hat, daß er im Sinne der Regulative gearbeitet iſt, und ſo wiederum ſelbſt einen untrüglichen Fingerzeig abgiebt, wie die Regulative verſtanden ſein wollen. Muß im bibl. Geſchichtsunterricht das Wiſſen als das Hauptlernziel und ſomit das Einprägen als die Hauptarbeit angeſehen werden, dann iſt der Saalbornſche Lehrplan in der That muſterhaft. Auf dieſer Seite ſteht — wenn ich nicht irre — auch Heines Lehrgang nach ſeiner Grundrichtung. Die Lehrpläne dieſer Art haben gewöhnlich, wenigſtens auf der Oberſtufe, zweijährige Kurſe. Zur Zeit iſt dies jedoch kein zweifelloſes charak-

teriſtiſches Merkmal, da die zweijährigen Kurſe dermalen auch bei etlichen von denjenigen Schulmännern noch beliebt ſind, die nicht das Wiſſen für das Hauptlehrziel halten. Jenes Merkmal liegt zwar in der Konſequenz des Princips, aber nicht alle Köpfe denken konſequent: auf dem pädagogiſchen Gebiete befindet ſich eben vieles noch im Brouillonzuſtande, die Richtungen haben ſich noch nicht überall ſcharf ausgeprägt. Unzweifelhaft charakteriſtiſch iſt bei den Lehrgängen der genannten Art aber dies, daß auf den untern Stufen verhältnismäßig nur wenige Geſchichten angeſetzt ſind, nämlich deshalb, damit ſie um ſo gründlicher eingeprägt werden können.*) Wie leicht erſichtlich, ſtimmt dazu auf der Oberſtufe ein zweijähriger Kurſus viel beſſer als ein einjähriger: weil er für jedes Jahr nur wenige Geſchichten bringt, ſo bleibt deſto mehr Zeit, ſie feſt einzuprägen.

Auf meiner Seite iſt dagegen der Lehrgang ganz anders und nach ganz andern Motiven eingerichtet. Er fordert, daß die bibl. Geſchichtsſtunde, namentlich die des Vorerzählens, vornehmlich Erbauungsſtunde ſei, — und hinſichtlich des Einprägens will er ſagen, daß dasſelbe vor allem auf das innere Intereſſe ſich ſtützen, allmählich, durch das jährliche Wiederholen geſchehen ſolle und zwar ſo, daß die centralen Geſchichten eben durch das häufigere Vorkommen gleichſam von ſelbſt ſich feſtſetzen. Dieſer Wunſch und Wille iſt dadurch ausgedrückt — und das iſt das erſte charakteriſtiſche Merkmal dieſes Lehrganges, — daß derſelbe durch alle Klaſſen in konzentriſchen Kreiſen (mit einjährigen Kurſen) vorſchreitet. (Über die Jahreskurſe bezw. konzentriſchen Kreiſe hat ſich Dörpfeld näher geäußert in ſeiner Schrift: „Der didaktiſche Materialismus“, 2. Aufl. S. 95 ff. und im Anhang zu den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“, 2. Aufl. S. 170. Die Herausgeber.) So erhält die mehrerwähnte dreifache Gruppierung der Geſchichten (in genau und weniger genau zu lernende) erſt ihren richtigen Sinn und ihren natürlichen Vollzug, — und das iſt das zweite charakteriſtiſche Merkmal dieſes Lehrganges. Das dritte charakteriſtiſche Kennzeichen liegt darin, daß auf jeder Stufe und in jedem Jahre, namentlich auch ſchon auf der Unterſtufe, viel mehr Geſchichten vorkommen, als bei jener andern Richtung beliebt wird. Was dieſe Einrichtung ſagen will, iſt klar: nicht auf das Wiſſen, auf das Einprägen, ſondern auf die Erbauung, auf das anſchauliche Vorerzählen ſoll das Hauptaugenmerk des Lehrers ſich richten; und durch die größere Zahl der Geſchichten ſoll förmlich die

*) Auch die in anderer Beziehung vortreffliche „Rheiniſche Anweiſung“ hat in dieſem Stücke dem traditionellen, regulativiſchen Strome zu viel nachgeben müſſen.

Möglichkeit abgeschnitten sein, dieselben so einprägen zu wollen, daß sie gleichsam als abgemacht betrachtet werden dürften. Mit dem *vierten* charakteristischen Merkmal verhält es sich so: da auf der Oberstufe natürlich nicht jedes Jahr die sämtlichen Geschichten, welche im Historienbuche stehen, vorkommen können, so müssen in dem einen Jahre diese, in dem andern Jahre andere ausfallen; allein die wichtigsten, die von hervorragender heilsgeschichtlicher Bedeutung, die also teilweise schon auf allen übrigen Stufen vorgekommen sind, — *gerade diese sollen eben in keinem Jahre fehlen*. Das will allerdings einerseits sagen, daß diese centralen Geschichten auch genauer gelernt werden sollen, doch andrerseits noch viel mehr dies, daß der Lehrer allen Fleiß anwende, sie so zu erzählen, daß sie den Kindern gleichsam wie *neu* erscheinen, immer wieder einen frischen, *erbaulichen Eindruck* machen. Gerade die sogen. „objektiven" Geschichten dürfen am wenigsten — wie Heine (S. 16) rät — gleichsam sich selbst überlassen und bloß „einfach dem Glauben zum Aneignen dargeboten werden."*)

Es kann, wie ich meine, niemanden entgehen, daß die vorskizzierten beiden Lehrgänge in der That grundverschieden sind und auf grundverschiedene Motive zurückweisen. Jener ist darauf angelegt, daß vor allem das *Wissen* nicht zu kurz komme; denn keine seiner Bestimmungen läßt merken, daß er es mit Gewissenssachen zu thun habe. Dieser ist dagegen darauf berechnet, daß vor allem dem *Gewissen*, der *Erbauung* kein Abbruch geschehe. Wenn es sich beim Religionsunterricht um reine Wissenssachen handelte, so würde es gewiß sehr verkehrt sein, dem innern Interesse, dem allmählichen Behalten und dem jährlichen Wiederholen soviel zu vertrauen, wie mein Lehrgang dies thut; — in diesem Falle würde vielmehr gerade die Regel gelten, welche der erste Lehrgang befolgt, nämlich auf jeder Stufe und bei jeder Lektion das Einprägen sofort vorzunehmen und

*) Welche Wichtigkeit diese Behandlung der centralen Geschichten, insbesondere der sog. *objektiven*, in meinen Augen hat, und wie weit Heines Ansichten hierin von den meinigen auseinandergehen, gedenke ich bei einer andern Gelegenheit zur Sprache zu bringen. — Daß bei diesen Geschichten die erbauliche Anwendung *nicht ganz leicht* ist — zumal wenn sie in der Form der Katechisation geschehen soll — mag zugestanden werden; daß sie „in der Regel *nicht gut möglich* sei", räume ich (bei der von mir empfohlenen Weise des Erzählens) nicht ein; daß sie aber sogar „*nicht nötig*" sein soll, muß ich auf das allerentschiedenste bestreiten. Den Grundsatz, daß es Geschichten gäbe, die bloß „*einfach im Glauben angeeignet werden müßten*", kennt meine Didaktik nicht und darf ihn nicht kennen.

Es will mir fast scheinen, als ob an dieser Stelle eine ganz *neue* Reihe von Differenzen zwischen mir und dem pädagogischen Scholasticismus verborgen läge.

das Gelernte möglichst sicher zu stellen. Um nun die Differenzen recht deutlich und scharf hervorzuheben, könnte man — nach der alten Regel a potiori fit denominatio — jenen den Memorier-Lehrgang und diesen den Erbauungs-Lehrgang heißen. Mit diesen behufs der Auseinandersetzung gebrauchten Namen soll natürlich nicht behauptet sein, daß den Freunden jenes Lehrganges die Erbauung gar nicht anliege, und den Freunden dieses am Wissen wenig gelegen sei. Sie wollen nur die theoretischen Differenzen samt ihren praktischen Folgen in einen kurzen Ausdruck fassen und demnach in meinem Sinn sagen: Dort wird dem Einprägungslernen ein unzeitiges und übermäßiges Gewicht beigelegt, und das hat praktisch die Folge, daß das Gewissen überall zu kurz kommt und am letzten Ende das Wissen auch; — hier dagegen wird die Erbauung als das, was sie ist, als Hauptsache, betrachtet, und das hat die Verheißung, daß ihm auch das nötige Behalten zufallen wird. Wer sich auf Psychologie versteht, namentlich auf das Kapitel vom Interesse, der wird in diesen verschiedenen Erfolgen nichts Befremdliches sehen: der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist ihm durchsichtig. Und wer den Verheißungen Gottes glaubt (Matth. 6, 33; 2. Mos. 31, 13; 1. Kön. 3, 10—13; Dan. 1, 20 und an vielen andern Stellen), der kann auch ohne Psychologie in dieser Streitfrage sich zurechtfinden. Aber wie die Psychologie, so ist auch dieser Glaube nicht jedermanns Ding.*)

*) In meinem frühern Aufsatze hatte ich nebenbei geraten, den jährlichen Lehrgang der bibl. Geschichte an das Kirchenjahr anzuschließen, d. h. die neutestamentl. Geschichten in die festliche, und die alttestamentlichen in die festlose Hälfte des Jahres zu legen. Heine stimmte nicht bei; natürlich — denn zu seinen zweijährigen Kursen wollen die jährlich wiederkehrenden kirchlichen Gedenktage nicht passen.

Übrigens soll hier nicht weiter auf diesen Punkt eingegangen werden. Zur Abwehr eines Mißverständnisses habe ich nur zu bemerken, daß der, welcher meinem Lehrgange zustimmt, immer noch volle Freiheit hat, mit dem Anschluß an das Kirchenjahr es zu halten, wie er will. Die Motive, auf welche der Lehrgang sich stützt, sind vom Kirchenjahr unabhängig; sie würden bleiben, was sie sind, auch wenn es kein Kirchenjahr gäbe. Das Kirchenjahr kommt zufällig hinzu, — wenn es anders etwas Zufälliges heißen darf, daß die alten christlichen Lehrer in den kirchlichen Gedenktagen und Leseabschnitten ebenfalls einen einjährigen Kursus aufgestellt haben.

Wenn Heine meint, „der Anschluß des einjährigen Geschichtskursus an das Kirchenjahr sei ohne Künstelei nicht ausführbar," so möchte ich doch fragen, ob denn der Doppel-Lehrgang, den die traditionelle Praxis festhält — nämlich neben dem schulmäßigen auch noch den kirchlich-perikopischen — nicht noch etwas ganz anderes als Künstelei ist. Wer sich dort von einer kleinen Unbequemlichkeit gedrückt fühlt, während er hier die bare Unnatur willig erträgt, der wird auch nichts dawider haben können, daß man ihn zu der Sekte der Mückenseiger und Kamelverschlucker rechnet.

Wie die beiden didaktiſchen Richtungen ſchon in den Lehrgängen ſich charakteriſtiſch ausſprechen, haben wir im vorſtehenden deutlich erkannt. Dasſelbe wird ſich an den übrigen Wegen und Mitteln des Einprägungslernens zeigen.

Betrachten wir zuerſt die Unterſtufe.

Was nach meinem Lehrgange hier nicht geſchehen darf, iſt oben ſchon mit ſcharfem Worte geſagt worden. Wie der Lehrer ſich vorzubereiten hat, wurde ebenfalls auseinandergeſetzt. Somit bleibt noch darzulegen, was für das Einprägen in der Schule poſitiv geſchehen ſoll. Ich muß dabei auf das Vorerzählen zurückgreifen. Das rechte Vorerzählen gilt mir nicht nur als das Hauptmittel der Erbauung, ſondern auch als ein Hauptmittel der Einprägung. Demgemäß ſage ich: Auf der Unterſtufe richte der Lehrer ſein Hauptaugenmerk auf das rechte Erzählen; um das Einprägen ſorge er nicht, jedenfalls beſchwere er die Kinder nicht. Damit will nun nicht geſagt ſein, man dürfe die Geſchichte nicht wiederholen, — ich meine vorab: erzählend wiederholen. Macht es den Kindern Freude, ſo erzähle man ſie zum zweitenmal, meinetwegen zum dritten- und viertenmal, kurz, ſo oft ſie willkommen geheißen wird. Es geſchehe aber nicht behufs des Einprägens, ſondern lediglich den Kindern zur Freude und Erbauung. Natürlich braucht das wiederholte Vorerzählen nicht ſo ausführlich zu ſein als das erſte; im Verfolg kann ſich die Darſtellung immer mehr auf das knappere Bibelwort beſchränken; denn in dem Maße, wie das Sachverſtändnis vorſchreitet, iſt das Verſtändnis des Bibelwortes erleichtert. Ferner wird es dem Lehrer unverwehrt ſein, Fragen einzuſchieben, wenn ſie dem Aufmerken oder dem Verſtändnis oder der Erbauung dienen können. Ebenſo mag er nach dem erſten oder zweiten Erzählen Wiederholungsfragen eintreten laſſen, um zu unterſuchen, ob die Kinder alles wohl verſtanden und was ſie behalten haben; auch mag er jeweilig von einem Kinde ein Stücklein zuſammenhängend erzählen laſſen; — alles aber finde ſein Regulativ darin, ob die Kinder Freude daran haben und dies durch gutes Aufmerken bekunden, — alles diene nur dem Verſtändnis und der Erbauung. Von dem, was ex professo dem Einprägen dienen ſoll, werde nichts zugelaſſen als die oben (bei der ſchriftlichen Vorbereitung) erwähnten fixierten kurzen Wiederholungsfragen und das jeweilige Befeſtigen einer ſpruchartigen Stelle, die ſchon jetzt dem Kinde von Nutzen ſein kann. Soviel auf der Unterſtufe von Rechts wegen an einem gedächtnismäßigen Behalten gelegen ſein darf, ſoviel ſoll auch mir daran gelegen ſein: aber ich erſtrebe es eben mit andern Mitteln als die Memorier-Freunde.

Wie ketzerisch dieses Lehr- und Lernverfahren bei den Kleinen dem orthodoxen Memorier-Scholasticismus vorkommen muß, brauche ich nicht erst auszumalen. Unsere Wege gehen eben gründlich auseinander — wie in den Lernzielen, so auch in den Lernmitteln. — Freund Heine hat sich freilich über die Unterstufe nicht so ausführlich ausgesprochen, um danach seinen Standpunkt genau fixieren zu können. Aus seinen sonstigen Äußerungen geht jedoch zur Genüge hervor, nach welcher Seite er sich neigt. Sollte aber Heine oder irgend ein anderer, der im übrigen zu der gegnerischen Seite hält, hier einwenden wollen, er sähe zwischen seinem und meinem Verfahren keinen wesentlichen Unterschied, denn gerade so hätte auch er die Geschichte auf der Unterstufe stets behandelt, — so antworte ich: es ist möglich, daß unsere Lehrweisen äußerlich sich auffallend gleichen, aber — „wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht immer dasselbe." Aus dem äußeren Zuschnitt des Verfahrens läßt sich sein Charakter nicht immer sicher erkennen: entscheidend wird derselbe nur durch die Motive bestimmt. Hat jemand vornehmlich die Erbauung, oder aber das Einprägen im Sinne, so wird all sein Thun vom ersten Vorerzählen bis zum Lernen einer spruchartigen Stelle dadurch beeinflußt sein. In Summa: Gehen zwei in diesen Zielen auseinander, so kann es ja vorkommen, daß an irgend einem Punkte ihre Wege sich nähern, aber nur, um an andern Stellen desto weiter sich voneinander zu entfernen.

Was die Oberstufe betrifft, so ist in meinem früheren Aufsatze umständlich dargelegt worden, welche tiefe Kluft das Einprägungsverfahren der Memorier-Freunde von dem meinigen scheidet. Um dort Gesagtes nicht zu wiederholen, beschränke ich mich hier auf eine kurze Bemerkung über eine Erfahrung, die Freund Heine gemacht haben will, — da sie in meinen Augen deutlich beweist, daß er auch auf der Oberstufe dem Charakter seines Lehrganges treu bleibt und somit wesentlich auf der gegnerischen Seite steht.

S. 14 bemerkt er nämlich: nach seiner ganzen Erfahrung müsse er meiner Behauptung widersprechen, daß das zusammenhängende, wörtliche Wiedererzählen den Kindern schwer falle. Hier muß vorab gefragt werden — weil Heine sich nicht deutlich darüber ausspricht — ob jene Erfahrung sich auf solche Geschichten bezieht, die der Lehrer unmittelbar vorher erzählt hat, oder auf solche, die vorlängst durchgenommen, eingeprägt und repetiert worden sind. Ist jener Fall gemeint, so muß ich im allgemeinen bei meiner Behauptung stehen bleiben, daß wenigstens hier zu Lande das zusammenhängende Wiedererzählen den Kindern nicht leicht wird. Darf man jedoch dabei voraussetzen, daß den Kindern für diese Leistung die Zunge gelöst worden ist,

ſei es an der bibl. Geſchichte oder an anderm Stoffe, ſo will ich ſeine Erfahrung gelten laſſen, — obwohl auch dann noch ſehr in Betracht kommt, ob man ein geläufiges, deutliches und gut betontes Sprechen verlangt, oder aber mit geringeren ſprachlichen Qualitäten ſich begnügt. — Vermutlich hat Heine jedoch den zweiten Fall im Sinne gehabt, nämlich ſolche Geſchichten, die wiederholt durchgenommen und in üblicher Weiſe eingeprägt ſind. In dieſem Falle kann ich nur ſagen, daß ſeine Erfahrung nicht im entfernteſten bezweifelt werden ſoll — nämlich *bei ſeinem Lehrgange*. Wenn der ganze Lehrplan auf dieſe Leiſtung berechnet iſt: wenn ſchon auf der Unterſtufe etliche Geſchichten zum Wiedererzählen eingeübt ſind, wenn auf der Mittelſtufe in dieſer Weiſe fortgefahren wird, wenn endlich auch die Oberſtufe ihr Beſtes thut, — wie ſollten da die Leiſtungen den angewandten Mitteln nicht entſprechend ſein? Ich denke ſogar, das wörtliche Wiedererzählen wird dann fließen, wie wenn man einem gefüllten Faſſe den Zapfen auszieht. An der Thatſache, die Heine erfahren haben will, bleibt alſo für mich nichts zu beſtreiten. Was ich beſtreite, das iſt der *Lehrgang*, — d. i. die Berechtigung, auf einen rein ſcientifiſchen und vorwiegend ſprachlichen Zweck ſo viele Zeit und Mühe zu verwenden.*) Wenn von mir behauptet worden iſt, ein geläufiges Wiedererzählen ſei eine Leiſtung, die von den Schülern zu viel fordere, ihre Kräfte überſteige, ſo war das vom Standpunkte *meines* Lehrganges gemeint, wonach das Hauptaugenmerk auf das Verſtändnis und die Erbauung gerichtet werden muß, und demnach auf jenes ſprachliche Können weder unten noch oben losgearbeitet werden darf.**) Die ſo gemeinte Behauptung wird Heine ebenſowenig beſtreiten wollen, als ich die ſeinige beſtreite. Unſere Erfahrungen, wie verſchieden ſie ſind, ſind dennoch beide richtig, aber ihre Verſchiedenheit iſt auch leicht erklärlich. Sie weiſt eben auf die verſchiedenen *Lehrgänge* und was daran hängt, zurück, — und dieſe Differenz gründet ſich auf die verſchiedenen *Abſichten* — und dieſe verſchiedenen Abſichten wurzeln in unſerer verſchiedenen Auffaſſung von der Natur der *Gewiſſensſachen* und den daraus folgenden didaktiſchen *Forderungen*.

*) Heine nennt freilich das zuſammenhängende Wiedererzählen eine „*religiöſe* Übung", — mit welchem Recht, iſt unſer einem ſchwer begreiflich.

**) Heine verſichert freilich, er laſſe *nicht viel* erzählen, nur äußerſt ſelten einen längeren Abſchnitt von *einem* Kinde. Dabei muß aber auffallen, wie ein Lehrer eine Lernleiſtung für ſo hochwichtig halten kann und doch daneben ſo wenig Kontrolle übt, ob ſie auch wirklich da iſt. Da dieſer Widerſpruch zwiſchen Wertſchätzung und Kontrolle nicht aus Mangel an Treue oder Umſicht erklärt werden darf, ſo weiſt er darauf hin, es ſei ebenſo lange und ſo fleißig repetiert und memoriert worden, daß über das wirkliche Reſultat kein Zweifel aufkommen könne.

Endlich noch eins. Heine beklagt ſich über die ſcharfen Worte, welche der Memorier-Materialismus hin und wieder in meinem Aufſatze erfahren hat, und meint auch, in der Beſchreibung der gegneriſchen Lehrweiſe ſeien Übertreibungen vorgekommen. Was den letztern Punkt betrifft, ſo glaube ich, daß hier ein Mißverſtändnis im Spiele iſt. Um das innerſte Weſen des Memorier-Scholaſticismus kenntlich zu machen, habe ich allerdings jeweilig ſeine ſpitzeſten Konſequenzen hervorgehoben. Dabei iſt aber nicht verſchwiegen worden, daß er auch in gemäßigterer und edlerer Geſtalt auftreten kann; wie umgekehrt auch nicht geleugnet werden ſoll, daß auf unſerer Seite trotz der richtigeren Grundſätze doch in der Praxis manches lahm und gebrechlich ſein mag. Wie es Leute giebt, die beſſer ſind als ihr theoretiſches Syſtem, ſo wird es auch ſolche geben, die ſchlechter ſind als ihr Syſtem. Übrigens hat mein Aufſatz kein Beiſpiel verkehrter Lehrpraxis angeführt, das mir nicht thatſächlich vorgekommen iſt. Aber das nicht bloß, ſondern wenn ich die Leute darob anfaßte, ſo beriefen ſie ſich entweder darauf, daß es ſo vorgeſchrieben ſei, oder darauf, daß man ſie im Seminar ſo gelehrt habe. — Was dann die Klage über meine ſcharfe Polemik angeht, ſo darf ich mir dieſelbe nicht zu Herzen nehmen. Der Memorier-Scholaſticismus iſt ein altes Übel und darum ſchwerhörig. Aber er iſt auch ein gar ſchlimmes Übel. Es handelt ſich in dem Kampfe mit ihm nicht um etliche untergeordnete Schulmeiſter-Zwiſtigkeiten, ſondern um etwas ganz anderes. Wenn Freund Heine das noch nicht merkt, ſo thut mir das um ſeinetwillen leid. Der Memorier-Scholaſticismus beeinträchtigt nicht bloß ſchwer die ihm vertrauten Kinder, indem er ſie hindert, die Wahrheit Gottes ſchon frühe an ihren Herzen erfahren zu können, ſondern bringt überdies die bibl. Geſchichte in denſelben übeln Ruf, der durch ſeine Schuld dem Katechismusunterricht bereits ſeit langem anhaftet. Dieſe letztere Wirkung iſt um ſo ſchlimmer, weil jene didaktiſche Irrlehre vornehmlich im Namen der Rechtgläubigkeit und der kirchlichen Autorität auftritt. Israel iſt weiland an ſeinen Sünden zu Grunde gegangen, nicht durch die Macht ſeiner Feinde. Wenn die katholiſche und evangeliſche Kirche einmal von demſelben Schickſale betroffen werden ſollten, ſo mögen ſie ſich dasſelbe ſagen, denn ihnen war vertraut, was Gott geredet hat, — eine Wirkenskraft, welche durch die Pforten der Höllen nicht überwältigt werden kann, ſolange ſie in lebendiger Wirkſamkeit bleibt. Der dogmatiſierende Scholaſticismus, der die Jugend an Katechismus-Abſtraktionen groß ziehen will, und der Memorier-Scholaſticismus, der die bibl. Geſchichte mit demſelben pädagogiſchen Unverſtande behandelt, — die werden der evangeliſchen Chriſtenheit ebenſo gewiß den Geiſt austreiben, wie es Phariſäismus, Papſttum und Jeſuitismus an ihren Orten gethan haben.

Wer das einſieht und dazu ſchweigt, macht ſich für die übeln Folgen mit verantwortlich.

---

d) Vierte Forderung.

Der Erfolg des Unterrichts in den Gewiſſensſachen iſt außerordentlich bedingt durch das, was man das pädagogiſche Klima nennen könnte. Wie leicht zu erraten, verſtehe ich darunter den ſittlich-religiöſen Zuſtand des Volkstums, genauer: das Maß des ſittlich-religiöſen Gehaltes in Kirche, Familie, Schulgemeinde, Staat, Sitte und freiem Kulturleben. Natürlich kann die Schule über das ethiſche Klima ſo wenig disponieren wie die Bodenkultur über das phyſiſche: ſie muß es nehmen, wie ſie es findet. Aber eben deshalb hat ſie es zu beachten, ſich danach einzurichten. Thut ſie das nicht, ſo kann es ihr gehen, wie es einem Ackerbauer gehen würde, der ohne Rückſicht auf das Klima — etwa in Grönland oder Lappland — Weinſtöcke und Feigenbäume pflanzen wollte. Die vierte Forderung lautet demnach: Die Schule hat den ſittlich-religiöſen Zuſtand der Volksgemeinſchaft zu bedenken und ſich danach einzurichten.

Was hat nun unſere, die deutſche chriſtliche Schule dieſerhalb zu beachten? Die Frage iſt eigentlich ein Buchtitel. Ich ſchreibe aber einen Aufſatz. So müſſen denn ein paar Zeilen ſagen, was ſie ſagen können.

Heine erwähnt bloß der Bedenken, welche ihm „die große Zahl" der in die Irre geratenen Lehrer einflößt. Woher ſind aber dieſe Lehrer gekommen? Doch mitten aus dem Volke, und ſpeciell auf evangeliſchem Boden aus dem evangeliſchen Volke, aus der evangeliſchen Kirche. Iſt ein großer Teil der Lehrer ſo geſinnt, wie Heine ſagt, ſo wird ein mindeſtens ebenſo großer Bruchteil des Volkes auch ſo geſinnt ſein. Wie nun, wenn dieſer Teil des Volkes den hergebrachten Religionsunterricht nicht mag, nicht will? Wenn ſolche Eltern gegen denſelben offen oder geheim reagieren? Wenn ſie ihn vor den Kindern lächerlich machen, — oder wenn das nicht, wenn ſie ihn wenigſtens nicht unterſtützen, das religiöſe Leben des Kindes nicht pflegen, nicht pflegen können? — Und was iſt darüber zu bedenken, daß nach den Schuljahren durch Litteratur und Umgang Zweifel über Zweifel und wer weiß was für troſtloſe Doktrinen auf die heranwachſende Jugend losſtürmen? Wo iſt die beglaubigte Stelle, die einem Zweifelnden ſagen könnte: „Das iſt der Weg, den gehe, ſonſt weder zur Rechten noch zur Linken" —? Sie iſt nicht da, denn die Chriſtenheit iſt in viele Konfeſſionen und Sekten geſpalten: die Poſaune hat keinen deutlichen Ton mehr. Überdies geht durch alle Konfeſſionen ein tiefer Riß, der auch ohne „Proteſtanten-Verein" weiter auseinander-

klaffen wird. Das Schlimmſte aber möchte noch dies ſein — wie auch im preußiſchen Landtage einſt eine Stimme klagte — daß ſelbſt im ſittlichen Denken, im Urteilen über recht und unrecht, eine unſägliche Verwirrung herrſcht. —

Die Pädagogik fordert für eine planmäßige religiös-ſittliche Erziehung als erſte, unerläßliche Bedingung, daß jede Schulanſtalt von einer Genoſſenſchaft getragen ſei, deren Glieder ſich zu demſelben ethiſchen Bildungsideal bekennen, derſelben Konfeſſion angehören. Wie ſteht es aber nach obigen Thatſachen um dieſen Charakter unſerer Schulgemeinden? In der That haben wir jetzt keine wahren konfeſſionellen Schulgemeinden, ſondern nur nominelle, — daher auch keine wahren Konfeſſionsſchulen. In Wirklichkeit bilden die Kirchen- wie die Schulgemeinden ein Konglomerat von allen möglichen religiöſen und irreligiöſen Lebensanſchauungen. Wo es nun ſo ſteht — und mehr oder weniger ſteht es überall ſo — da iſt der Lehrer, der einen evangeliſchen, bibliſch-chriſtlichen Religionsunterricht erteilen ſoll, zugleich mehr oder weniger ein Evangeliſt in partibus infidelium, d. i. ein Miſſionar.

Unſere Frage formuliert ſich demnach genauer ſo: Wie iſt der Unterricht in den Gewiſſensſachen einzurichten, wo die Schule neben und in ihrem pädagogiſchen Beruf zugleich einen Miſſionsdienſt hat?

Meine Meinung iſt kurz dieſe.

Zuerſt hinſichtlich des Was, des Lehrſtoffes:

Zuvörderſt laſſe der Religionsunterricht das abſtrakt Dogmatiſche, wie die Katechismen es darſtellen, möglichſt im Hintergrunde ſtehen und ſuche ſeinen Lehrſtoff vor allem da, wo das Dogmatiſche konkret auftritt: alſo in der bibliſchen Geſchichte (und in andern chriſtlichen Lebensbildern), in Liedern, Gebeten und Kernſprüchen.

Sodann verſäume der Religionsunterricht nicht, diejenige Seite ſeines Lehrſtoffes hervorzuheben, welche geeignet iſt, das ſittliche Denken zu bilden und zu ſchärfen: einmal weil das ſittliche Gewiſſen das einzig zuverläſſige Band iſt, welches die auseinanderfahrenden religiöſen, politiſchen und ſocialen Parteien zuſammenhalten und ſo die Nation vor der Zerrüttung bewahren kann, und zum andern, weil dadurch die Herzen für die religiöſe Unterweiſung offen erhalten werden.

Der große Unterſchied zwiſchen dem abſtrakt-dogmatiſchen und dem konkreten religiöſen Lehrſtoffe beſteht eben darin, daß dort der Glaube als nackte, trockene Lehre auftritt, während er hier als wirkliches, warmes Leben ſich darſtellt. Darin liegt vorab ſchon der Vorzug einer größeren pädagogiſchen Wirkungskraft, — worüber hier unter Schulmännern nichts weiter zu ſagen iſt inſonderheit. Sodann aber der andere, daß da, wo

nur geringe religiöse Empfänglichkeit vorhanden ist, dem geschichtlich-konkreten Lehrstoffe auch weniger Widerstand begegnen wird als dem nackten Dogma.*) Es müßte ein Mensch schon einem hohen Grade religiöser Abstumpfung oder Feindschaft verfallen sein, wenn ihm die leibhaftige Gestalt eines warmen Glaubenslebens (z. B. eines Abraham und Moses, eines Elias und Paulus, eines Luther und Oberlin ꝛc.) nicht ein Gefühl der Achtung und des Wohlgefallens abnötigte. Nicht anders ist es bei einem echten Glaubenslied und Gebet wie „Befiehl du deine Wege"; nicht anders bei einem glaubenskräftigen Spruche wie „Sehet die Vögel unter dem Himmel an" ꝛc. Das menschliche Herz, wo es noch nicht völlig erstarrt ist, seufzt zu stark nach Frieden und Freiheit, als daß es solchen Gestalten und Stimmen gegenüber gänzlich kalt und teilnahmlos bleiben könnte. Freilich kommt dabei viel, um nicht zu sagen alles, darauf an, wie diese Glaubensgestalten und Glaubenszeugnisse (Lieder ꝛc.) vorgeführt und unterrichtlich behandelt werden.

Das Wie, das Verfahren im Lehren und Lernen.

Indem wir nach unserm Thema hier nur die bibl. Geschichte zu besprechen haben, so kann ich über jene Frage noch schneller meine Meinung sagen, weil sie — bereits gesagt ist. Dieselbigen drei Forderungen, welche die Natur der Gewissenssachen für den allgemeinen pädagogischen Beruf der Schule empfiehlt, gerade dieselbigen Forderungen und Vorschläge sind auch für ihren besonderen Missionsberuf zu empfehlen, — mit dem einzigen Unterschiede, daß alles das, was dort betont wird, hier noch stärker betont werden muß, und umgekehrt das, was dort nicht passend ist, hier noch entschiedener verworfen werden muß.**) Zu betonen ist vor allem die Persönlichkeit des Lehrers, und demnach zurückzuweisen, was deren Hervortreten beeinträchtigt, wie z. B. die Erniedrigung des Lehrers

*) Die Schule hat es zwar unmittelbar nur mit den Kindern zu thun; es würde aber sehr irrig sein, deshalb zu meinen, daß der Religionsunterricht nicht in Kontakt mit den Eltern stehe. Beim häuslichen Wiederholungslernen kommt er auch direkt mit ihnen in Berührung und darum ist hier besondere Vorsicht zu empfehlen.

**) Sollte der eine oder andere Leser nicht sofort einsehen, was es mit dem angedeuteten besondern Missionsberuf der Schule auf sich hat, so möge er sich gefl. einmal in die Lage des Vorstehers einer sog. ragged-school (Lumpenschule) in England, Holland, Frankreich ꝛc. denken, wo die Schüler buchstäblich von der Straße in die Schule gelockt werden müssen und nimmer wiederkehren, wenn es ihnen dort nicht wohl wird. Wer echte „Männer" und „Meister" der Schule sehen will und einen Religionsunterricht, der die Herzen zu gewinnen versteht, möge an solchen Anstalten (wozu auch die sog. Rettungsanstalten zu rechnen sind) nicht vorübergehen. Auch Witt hat weiland, an der Seite des trefflichen Pastors v. Bodelschwingh, auf einer solchen pädagogischen Hochschule unter den Deutschen der Pariser Vorstadt la Villette sein Triennium absolviert.

zu einem bloßen Vorleſer oder Herſager der bibl. Geſchichten. Zu betonen iſt ferner ein freies, anſchauliches und ausführliches Erzählen, und demnach abzuweiſen, was dem Streben nach einer ſolchen Lehrweiſe Feſſeln anlegen will. Zu betonen iſt drittens die Erbauung, die Auffaſſung des Gewiſſens, und zwar jetzt, bei dem heute daſitzenden Kinde, und demnach zu verwerfen jene Weiſe, welche um des Einprägens willen die Erbauung vernachläſſigen zu dürfen glaubt und vom „Dereinſt" eine Belebung des unlebendig gelernten Stoffes erwartet. Doch — warum alles wiederholen, was ſchon geſagt iſt? Der Leſer möge die Rekapitulation, wenn er ſie nötig findet, ſelbſt vornehmen.

Auf den ausführlichen Nachweis, daß die genannten principiellen Forderungen und praktiſchen Vorſchläge für die derzeitige Notaufgabe der Schule in der That zutreffend ſind, muß ich hier des Raumes wegen verzichten. Er mag für die Gelegenheit verſpart bleiben, wo ſich einer melden wird, der dieſe Behauptung beſtreiten zu müſſen glaubt.*)

---

e) Fünfte Forderung.

Die fünfte Forderung aus der Natur der Gewiſſensſachen hat es mit der Schuleinrichtung zu thun, wobei insbeſondere auch die Schülerzahl in Betracht kommen würde.

Es ließe ſich unſchwer zeigen, daß in unſerer dermaligen Schuleinrichtung vieles vorkommt, was einem ſtill und zart auf das Innere gerichteten Religionsunterricht wenig günſtig iſt, — auch unſchwer nachweiſen, daß um deswillen die oben bezeichneten praktiſchen Vorſchläge (für das Erzählen und Einprägen) um ſo dringender anzuraten ſind. Da aber bei dieſer Beſprechung auch einige neue ketzeriſche Anſichten über die religiöſe Erziehung zu Tage kommen würden und daraus wieder neue Streitpunkte hervorgehen könnten, ſo ziehe ich es vor, auf eine nähere Betrachtung der 5. Forderung einſtweilen zu verzichten.

Ziehen wir jetzt die Summa unſerer Unterſuchung.

Dieſelbe ging davon aus, die tieferen didaktiſchen Grundſätze zu ermitteln, welche das Lehrverfahren des Memorier-Scholaſticismus von dem von mir vorgeſchlagenen ſcheiden. Wir haben ſie darin gefunden, daß auf jener Seite die Natur der Gewiſſensſachen nicht genügend

*) Allerdings können für den beſondern Notberuf der Schule auch noch andere praktiſche Vorſchläge empfohlen werden. Da ſie aber nicht im Bereich unſerer Streitfrage liegen, ſo iſt hier nicht von ihnen zu reden.

gekannt oder nicht genügend berücksichtigt wird. Wie ich dieselbe verstehe, und was nach dieser meiner Auffassung daraus für den schulmäßigen Religionsunterricht folgt, ist zuvörderst in den fünf principiellen Forderungen deutlich dargelegt und dann weiter in bestimmten praktischen Vorschlägen (für das Vorerzählen und Wiederholungslernen) ausgeprägt worden.

Was die principiellen Forderungen anbelangt, so liegen die Differenzen zwischen der gegnerischen Seite und mir nicht so, daß man dort diese Forderungen geradezu bestreiten wird. Die Näherstehenden, wie z. B. Freund Heine, werden dieselben sogar ausdrücklich anerkennen. Die Differenzen sind hier somit darin zu suchen, daß wir beiderseits die fünf Forderungen verschieden betonen, ihnen nicht dasselbe Gewicht beilegen. Wo und soweit dies wirklich der Fall ist, da und soweit ist demnach der Unterschied kein principieller, kein eigentlicher Gegensatz, sondern ein gradueller. Das will aber noch nicht heißen, daß derselbe in der That ein geringer sei. Zwischen 80 und 0 Grad Wärme ist ebenfalls nur eine graduelle Differenz. Dieselbe hat aber die Wirkung, daß dort das Wasser luftförmig wird und hier in Eis sich verwandelt. In der Wirkung steigert sich demnach der graduelle Unterschied gleichsam zu einem principiellen, zu einem förmlichen Gegensatze. Dasselbe gilt von unserm Falle aus dem psychischen Leben. In den Wirkungen, ich meine in den praktischen didaktischen Vorschlägen, tritt der Unterschied unserer theoretischen Ansichten, wie wir gesehen haben, so auffallend heraus, daß er in der That zu einem Gegensatze wird.

Wie nun speciell Freund H. zu diesen beiden Richtungen steht, wird er selbst am besten wissen. Nach meiner Schätzung liegt sein Standpunkt sehr weit auf der gegnerischen Seite, wenn auch vielleicht weniger nach seinen Absichten als nach den gewählten Wegen und Mitteln.

II. Verschiedene Umstände, welche der Erkenntnis oder der Durchführung des rechten Religionsunterrichts im Wege stehen.

Daß derartige Umstände im Spiele sein müssen, geht schon daraus hervor, daß selbst solche Männer, die sonst in ihrer Gesinnung und in ihrem pädagogischen Denken gut übereinkommen, über den Religionsunterricht schwer sich verständigen können. Noch mehr spricht dafür die auffällige

Erſcheinung, daß die eigentlichen Fachmänner, die Theologen, welche durch ihren Beruf an die Erforſchung der Gewiſſensſachen gewieſen ſind, den Unterſchied zwiſchen dieſen und den reinen Wiſſensſachen beim Unterricht gerade am wenigſten zu beachten und zu würdigen ſcheinen.*)

In der That, es ſind dieſer Hinderniſſe nur zu viele vorhanden.

---

a) Erſtes Hindernis.

Das nächſte Hindernis glaube ich darin ſehen zu müſſen, daß die pädagogiſche Wiſſenſchaft hierin zu wenig vorgearbeitet hat.

Es iſt wohl kaum nötig zu verſichern, daß mit dieſer Klage nicht dem zugeſtimmt werden ſoll, was ein preußiſcher Seminardirektor (in dem Vorwort zu einer in der 5. Auflage erſchienenen Schrift) als ſeine Meinung ausſprach: „Von der heiß erſehnten Wiſſenſchaft der Pädagogik iſt faſt nichts mehr als der leere Name vorhanden.“ **) Dieſer Vorwurf

*) Gott Lob treten jetzt unter den gelehrten wie unter den praktiſchen Theologen auch Stimmen auf, die eine Reform des Schul- und des pfarramtlichen Religionsunterrichts wünſchen. Sobald ſich Raum bietet, werde ich einige dieſer erfreulichen Zeugniſſe mitteilen. Unter dieſen Stimmen wird dann der Leſer auch die eines ſehr angeſehenen gelehrten Theologen finden, der in der bibl. Geſchichtserzählung ganz dieſelbe freie, anſchauliche und ausführliche Weiſe fordert, die im vorliegenden Aufſatze empfohlen worden iſt.

Mit dem Empfehlen und Fordern iſt es freilich nicht gethan. Es gilt vor allem ein praktiſches Vormachen, wie es Witt, Sperber und einige andere verſucht haben. Wenn doch die unterrichtskundigen Theologen auch hier mit Hand anlegen wollten! Wäre von ihrer Seite ſo viel Zeit und Kraft auf die Bearbeitung von Muſterbeiſpielen zum anſchaulichen Erzählen verwendet worden als auf die Beſchaffung von Katechismen und Katechismusauslegungen verwendet worden iſt, — wie viel weiter würden wir dann im bibl. Religionsunterricht ſein und wie viel mehr Dank würde ihnen dieſe Handreichung an die Schule eingetragen haben! — Hier iſt ein Feld, wo Lehrer und Theologen ſo recht con amore gemeinſam und in die Wette arbeiten können. Die Lehrer allein vermögen das zu Wünſchende nich zu liefern, auch bei ihnen würde es an Einſeitigkeiten nicht fehlen. Die Theologen, als die Sachkundigen des Gegenſtandes, und die Lehrer, als die Geübteren in der Lehrpraxis, ſollten treulich zuſammenſpannen. Dann würde etwas Ganzes herauskommen.

**) Zum rechten Verſtändnis dieſes Satzes in ſeinem Zuſammenhange muß bemerkt werden, daß derſelbe die Leiſtungen der pädagogiſchen Wiſſenſchaft namentlich deshalb herabzudrücken ſucht, um daneben diejenige pädagogiſche Richtung, welche das Traditionelle, das „praktiſch Bewährte“ feſtzuhalten ſtrebt, deſto mehr erheben zu können. Ohne Zweifel wird der Leſer jenen Satz jetzt merklich verſtändlicher finden, — auch verſtehen, warum einige konſervative kirchliche Blätter ſich beeilten, dieſen Urteilsſpruch eines Schulmannes über ſeine Wiſſenſchaft ſofort weiter zu kolportieren.

ließe sich schon eher hören, wenn davon die Rede sein sollte, was auf den preußischen Universitäten für die Pädagogik geleistet wird, oder davon, was von dieser Wissenschaft in ein geschlossenes System gebracht ist. Bekanntlich kann aber für eine Wissenschaft auch außerhalb der Hochschulen gearbeitet werden, und glücklicherweise ist es für die Pädagogik nicht minder wie für andere Wissenschaften mit Fleiß und Erfolg geschehen. Angesichts dieser Leistungen muß jener Ausspruch in dem Munde eines Seminardirektors eher einen andern Verdacht erwecken als den gemeinten gegen die pädagogische Wissenschaft. Auch meine ich, daß ein preußischer Schulmann, der über die Mängel der wissenschaftlichen Pädagogik klagen wollte, die dringende Gewissenspflicht gefühlt haben müßte, zugleich darüber zu klagen, wie wenig die preußische Schulverwaltung zur Pflege derselben auf den Universitäten gethan hat und thut.

Das aber läßt sich mit vollem Recht gegen die pädagogische Wissenschaft sagen, daß sie die Theorie des Religionsunterrichts sehr im rohen hat liegen lassen. Wenn auch nur das eine kräftig geltend gemacht worden wäre, daß beim Religionsunterricht vor allem das Gewissen angefaßt sein will, so würde diese eine Wahrheit schon von selbst eine Reihe alter Irrtümer über Bord geworfen haben. Jetzt schleppen sich dieselben ungestört von Generation zu Generation fort, werden wohl gar mit vollem Munde als Fundamentstücke „bewährter Praxis" gepriesen, und wenn dann jemand wagt, dawider zu behaupten, die Gewissenssachen seien eben Gewissenssachen und nicht bloße Wissens- und Gedächtnissachen, so wird er von manchen Leuten so verwundert angesehen, wie wenn er neue Götter verkünden wollte.

Die psychologische Untersuchung über die Natur und die Bedingungen des religiösen Gesinnungsunterrichts wäre daher eine der dringlichsten Arbeiten, welche die pädagogische Wissenschaft vorzunehmen hätte.

---

b) Zweites Hindernis.

Das zweite Hindernis liegt darin, daß die Lehr- und Erziehungsarbeit zu sehr von der Tradition, vom überkommenen Brauche beherrscht wird, — und zwar mehr als man im allgemeinen sich dessen bewußt ist.*)

*) Dieses zweite Hindernis bildet zwar zum Teil nur die Kehrseite des vorbesprochenen ersten, — aber eben auch nur zum Teil; denn das unbewußte Festhalten am Herkömmlichen und das Widerstreben gegen eine begründete neue Theorie aus bloßer Eingewöhnung in traditionelle Wege — das sind Momente, die immer noch etwas anderes bedeuten als Mangel an wissenschaftlicher Einsicht. Aber

Über die unmittelbare Praxis wird ja viel überlegt, es wird daran verbeſſert oder wenigſtens zu verbeſſern geſucht; auch fehlt es nicht an theoretiſchen Unterſuchungen und Verhandlungen: allein die fundamentalen Richtungen, in welchen das Überlegen ſich bewegt, ſind dennoch häufig weſentlich traditionell; man ſteht und bewegt ſich darin, wie in etwas Selbſtverſtändlichem, ſo daß die Frage, ob es auch wohl anders ſein könnte, gar nicht aufzukommen vermag. Hierin, in dem halbwegs oder gänzlich unbewußten Feſthalten am Hergebrachten, liegt das Hindernis, was ich meine, — nicht in dem Feſthalten an ſich. Einen begangenen Weg beizubehalten, ſolange ſich kein beſſerer gefunden hat, iſt verſtändig und löblich; und wenn gute Gründe dafür ſprechen, daß der alte Weg der kürzeſte und bequemſte ſei, ſo iſt er zweimal empfohlen. In beiden Fällen iſt alſo nichts zu beklagen, wie viel weniger etwas zu tadeln. Klage und Tadel ſind erſt dann am Platze, wenn denkende Männer dem Herkommen folgen, ohne ſich darüber Rechenſchaft zu geben, warum ſie es thun, vielleicht gar ohne zu wiſſen, daß ſie thun. Dergleichen kommt aber nicht bloß da und dort vor, bei dieſem und jenem, ſondern in vielen Stücken bei uns allen. Da geſchieht es denn, daß einer meint, ſeine Bahn rein auf Grund ſelbſtändiger Reflexion, völlig nach Geſchichte, Vernunft und Erfahrung gewählt zu haben, während er in der That lediglich oder vorwiegend durch die Macht der Tradition hineingeſchoben worden iſt. Man betrachte beiſpielsweiſe die Lehrpläne, welche in unſern niedern oder höhern Schulen befolgt werden, namentlich hinſichtlich der Auswahl der Lehrgegenſtände. Ob ſich einer darunter befindet, der rein aus wiſſenſchaftlichen Grundſätzen herausgearbeitet iſt? Ob jemand verſuchen will, ihn wiſſenſchaftlich zu konſtruieren? Ich ſage zuverſichtlich nein. Und wenn doch einer den Verſuch machen will, ſo erbiete ich mich, ihm kurzerhand zu erweiſen, daß z. B. die älteſten und wichtigſten Lehrfächer, die humaniſtiſchen, eine augenfällige, unverzeihliche Lücke haben.

Es iſt in der That ſo: die Tradition ſpielt, wie auf allen andern Lebensgebieten, ſo auch in der Pädagogik eine große Rolle, und zwar namentlich deshalb, weil man ſich deſſen nicht bewußt iſt, weil niemand genau zu ſagen weiß, wo ihr Herrſchaftsbereich aufhört und das der freien Überlegung anfängt. Es würde auch ſehr irrig ſein zu glauben, die Tradition regiere bloß in der Sphäre des ſogen. praktiſchen Lebens, aber da, wo die Wiſſenſchaft ihr Hauptquartier habe, auf den Univerſitäten, da ſei alles nach guten Gründen geordnet. Soweit ſind wir noch lange nicht,

---

davon auch abgeſehen, — die Herrſchaft der Tradition greift ſo weit und ſo tief, daß ſie ſchon um deswillen eine beſondere Betrachtung verdient.

und gerade die Gelehrten zeigen ſich oft als ſehr „menſchliche“ Menſchen. Ich erinnere beiſpielsweiſe an die Einteilung der Wiſſenſchaften nach den ſogen. vier Fakultäten, — eine Einteilung, die nicht bloß theoretiſch höchſt unzulänglich, ſondern auch praktiſch ungemein ſchädlich iſt. Ein Großfabrikant, der ſein Fabriklokal und ſeinen Geſchäftsbetrieb ſo unlogiſch einrichten wollte, würde bald Bankerott machen müſſen.

Den größten Einfluß aber übt die Tradition, wie allbekannt, auf dem kirchlichen Gebiet und damit auch auf dem des Religionsunterrichts. Ihre ohnehin ſchon große Macht wird hier nämlich dadurch verſtärkt, daß das Hergebrachte nicht bloß mit dem ehrwürdigen Scheine des Alters, ſondern auch mit dem Nimbus des Heiligen bekleidet iſt. An traditionelle Bahnen, Einrichtungen, Gebräuche, Ausdrücke, Manieren ꝛc. die kritiſche Hand anzulegen, erſcheint dem im Herkommen erzogenen frommen Gemüte häufig nicht bloß als vorwitzig, anmaßend, pietätslos, ſondern als frevelhaft, als ein Vergreifen an etwas Göttlichem oder Halbgöttlichem, — ſelbſt dann, wenn die alte Vorſtellung oder Einrichtung mit dem wirklich Göttlichen ſo wenig zu thun hat, wie weiland die „heilige“ Eiche zu Geismar mit dem Throne des Allgegenwärtigen, oder wie die Unfehlbarkeit des römiſchen Biſchofs mit der göttlichen Allwiſſenheit. Für den Einfluß der Tradition auf dem kirchlichen Gebiete ſpricht freilich auch ein ſehr achtbarer, objektiver Grund. In der Kirche handelt es ſich weſentlich mit um die Erziehung — um die Erziehung im großen Stil, um Volkserziehung. Bei der Erziehung aber ſind, wie allbekannt, feſte Wege und Normen unerläßlich. Bedenkt man nun die ebenſo bekannte Gebrechlichkeit des menſchlichen Denkens und Dichtens, ſo läßt ſich nicht leugnen, daß in der kirchlichen Wirkſamkeit das Feſthalten am Traditionellen, in der That von Segen, ja unvermeidlich iſt. Aus denſelbigen Gründen aber — das will auch nicht überſehen ſein — führt hier die Tradition, wenn ſie auf falſche Wege gerät, zu ebenſo großem Unſegen, — wie man in der jüngſten Entwicklung des Papſttums ſehen kann; denn das neue Dogma iſt keineswegs eine Erfindung, ſondern die ſehr richtige Konſequenz der drei traditionellen Glaubensſätze von der Einheit der Kirche, von der Unfehlbarkeit der Konzilien und von der Notwendigkeit des Primats. Aus denſelbigen Gründen iſt es alſo auch dringend geboten, keinerlei unbewußte Tradition zu dulden, — d. h. jede hergebrachte Vorſtellung oder Einrichtung wieder und immer wieder bis auf den Grund ihres Weſens zu unterſuchen, ob ſie nach Geſchichte, Vernunft und Erfahrung auch gerechtfertigt ſei. Wie beide Mächte, Tradition und Reflexion, hübſch zuſammenwirken ſollten, hat Terſteegen ſchön und treffend geſagt in ſeinem bekannten Gleichniſſe: „Wenn der eine

Zirkelfuß feststeht, so mag der andere ausgreifen, soweit er kann, — er wird doch immer einen vollkommenen Kreis beschreiben.“ Wie das zu machen, ist eben das schwere Problem der Kirchenverfassung.

Auch in der evangelischen Kirche hat seit langem die Tradition das Übergewicht vor der Reformation, besonders im Religionsunterricht. Schon der Katechismus kann das beweisen. Gegen die Weise, wie derselbe nun schon von einem Jahrhundert in das andere getrieben wird, muß die Pädagogik zweimal protestieren. Einmal dagegen, daß man bei einem Lehrgegenstande, der mehr als jeder andere der Veranschaulichung bedarf, ein abstraktes Lehrbuch zum Grunde legt. Zum andern dagegen, daß nun dieses abstrakte Lehrbuch — und oft ein recht umfangreiches — wörtlich auswendig gelernt werden soll. Ob in der nachpestalozzischen Zeit ein denkender Schulmann aus sich selber auf solche didaktische Abenteuerlichkeiten hätte verfallen können? Es ist undenkbar; aber die Kirche hält dieselben fest, wie wenn es zwei Heiligtümer wären. Hier herrscht eben die pure Tradition; und wie fest sie eingewurzelt ist, geht daraus hervor, daß sie nicht die Köpfe der orthodoxen Theologen, sondern in gleichem Maße die der rationalistischen beherrscht, denn in Nassau oder wo sonst noch dickleibige rationalistische Katechismen sich finden, müssen dieselben ebensogut wörtlich memoriert werden, wie anderswo die bekenntnisgemäßen. Um aber dem alten Wahne die Krone aufzusetzen, so wird wohl gar nur der Katechismusunterricht als der eigentliche Religionsunterricht angesehen.*)

Betrachten wir aber die bibl. Geschichte. Bekanntlich gilt es unter den Schulmännern als ausgemacht, daß die bibl. Geschichte das Feld sei, wo die Volksschule ihre religionsunterrichtliche Aufgabe zu lösen habe. Da ist nun merkenswert, daß weder die pädagogische Wissenschaft, noch die Kirche an der Aufspürung dieser kostbaren Wahrheit ein besonderes Verdienst anzusprechen hat. Die pädagogische Wissenschaft nicht, — weil der bibl. Geschichtsunterricht längst im Gange war, als sie darüber zu reflektieren begann; sie entdeckte eben erst hinterher, daß dies

*) Auch der oben erwähnte und erfahrene C. L. Roth klagt darüber. Er sagt in dem angeführten Buche Bd. II, S. 12: „Es ist ohne Zweifel ein altes Übel bei uns, daß man unter Religionsunterricht nur die Mitteilung der Glaubens- und Sittenlehre versteht, wozu die Bibel nur als dasjenige Buch gebraucht wird, welches die Beweisstellen liefert. Der Sprachgebrauch selbst beweist, daß das Übel alt und eingewurzelt ist, — in der Weise, daß vor wenigen Jahren ein achtungswürdiger Geistlicher in derjenigen unserer Klassen (am Gymnasium zu Nürnberg), wo sein etwa zehnjähriger Sohn zwei Wochenstunden Religionsunterricht durch das Lesen und Erklären der heiligen Schrift genoß, den Religionsunterricht vermissen konnte.“

der religiöſe Anſchauungsunterricht ſei. Peſtalozzi, der Vater des Anſchauungsunterrichts, ging noch daran vorbei. Die Kirche nicht, — weil bloß einzelne Schulmänner und Theologen es geweſen ſind, welche den bibl. Geſchichtsunterricht aufgebracht haben. Durch ſchlichte Erfahrungsreflexion wurden ſie auf ſeine Zweckmäßigkeit geführt, und durch ihr Wort und Beiſpiel kam er nach und nach in Übung. Die offizielle Kirche hat ihn zwar nachgerade beſtens acceptiert, allein die traditionelle kirchliche Anſicht kann dagegen immer noch nicht von der Meinung loskommen, daß das Durchſprechen und vor allem das Memorieren des Katechismus der eigentliche Religionsunterricht ſei.

Was nun die Behandlung der bibl. Geſchichte angeht, ſo ſcheinen noch wenige Fragen ins reine gebracht zu ſein; über die meiſten, und zwar über ſehr wichtige, wird, wie der gegenwärtige Aufſatz zeigt, unter den Schulmännern noch lebhaft verhandelt. Abgeſehen davon, was die pädagogiſche Wiſſenſchaft hier verſäumt hat, — ſo liegt der Grund, warum dieſe Verhandlungen ſo ſchwer zum Ziele kommen, namentlich auch darin, daß ſo viele haltloſe traditionelle Anſichten zu feſtgewurzelt ſind.

So beruht z. B. die monſtröſe Einrichtung im Lehrplane, wonach die Schule einen doppelten bibl. Geſchichtslehrgang tragen ſoll — neben dem ſchulmäßigen auch den der Sonntags-Evangelien, — lediglich auf einer ungeprüften Tradition, auf der haltloſen Meinung, daß der Evangelienkurſus auch jetzt noch paſſen müſſe, weil er früher gepaßt habe, während er doch nicht bloß überflüſſig, ſondern geradezu hinderlich iſt.

Es hängt ferner weſentlich mit einer Tradition zuſammen, wenn man meint, die bibl. Geſchichte halbwegs oder vollſtändig memorieren laſſen zu müſſen, — mit der Tradition nämlich, die auch den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre ohne ein wörtliches Memorieren des Katechismus ſich nicht denken kann, und vielleicht obendrein dieſes Memorieren für das weſentlichſte Stück dieſes Unterrichts hält. *)

*) Ein Exempel: Ein Pfarrer hat Konfirmandenprüfung. Sie dauert, in Gegenwart des Presbyteriums und der Gemeinde, von morgens 9 bis mittags halb 1 Uhr. Der Verlauf war dieſer: Von 9—10 Herſagung des Heidelberger Katechismus (nebſt Sprüchen und Liedern), von 10—11 Fortſetzung des Herſagens, von 11—12½ Uhr Schluß des Herſagens. Die Gemeinde hatte ſich überzeugt, daß die Kinder den ganzen großen Katechismus ſamt Zugaben „herbeten", d. h. herſchnattern konnten. Als zum Schluſſe der Pfarrer an die Kirchenvorſteher die übliche Frage richtete, ob ſie die Konfirmanden für hinlänglich unterrichtet hielten, ſagte ein würdiger Älteſter: „Daß die Kinder den Katechismus fleißig memoriert haben, davon haben wir uns überzeugen können; wenn aber den Kindern freie Fragen vorgelegt worden wären, und die Antworten hätten erſehen laſſen, daß der Katechismus auch verſtanden ſei, ſo würden wir mit mehr Freudigkeit die Zu-

Es beruht weiter wesentlich mit auf einer Tradition, wenn man nicht verstehen kann, daß beim bibl. Geschichtsunterricht vor allem für die Erbauung (auf Grund anschaulichen Verständnisses) gesorgt werden muß. Vom Katechismus her ist man eben an den alten Brauch gewöhnt, daß erst für das Memorieren, dann für das Verständnis und nebenbei auch ein wenig für die Erbauung zu sorgen sei. Dieser Gebrauch ist zwar etwas verbessert worden; allein er will nicht verbessert, sondern auf den Kopf gestellt sein.

Auch das ist wesentlich Tradition, wenn man nicht gestatten will, daß die bibl. Geschichte — behufs der Veranschaulichung und Erbauung — zuerst ausführlich, also auch mit freiem Wort, unabhängig vom bibl. Wortlaut, erzählt werde. Es ist das derselbe traditionelle Zug, der auch vor einer berichtigten Bibelübersetzung so große Angst hat, und in dem Urtext der Kirchenlieder offenbar anstößige und unverständliche und fremdsprachliche und geschmacklose Ausdrücke festhalten zu müssen glaubt. Gewiß kommt diesem traditionellen Zuge auch das Verdienst zu, die Bibelsprache und die Kirchenlieder vor moderner Verballhornisierung und Verwässerung bewahrt zu haben. Allein das entbindet ihn nicht von der Pflicht, das gute Alte thunlichst in Einklang zu bringen mit dem, was pädagogisch zweckmäßig ist, und was unter den jetzt Lebenden unbestritten als schön und schicklich gilt. Wird diese Pflicht nicht beachtet, so ist die Folge, daß um purer Nebensachen willen Hauptsachen preisgegeben werden. Will man obendrein das mündliche Erzählwort in Fesseln legen, so fehlt dazu alle und jede Berechtigung: das ist die Anmaßung einer zaum- und zügellosen Tradition.

So ließen sich noch manche Punkte namhaft machen, wo in der Behandlung der bibl. Geschichte und der mit ihr zusammengehörigen Stoffe die Tradition einen starken Einfluß übt. Die angeführten Beispiele werden aber genügen, um zu beweisen, daß in den religionsunterrichtlichen Fragen, die noch nicht ins reine gebracht sind, nicht bloß Meinung gegen Meinung kämpft, sondern ein Gegner mit auf dem Plan ist, wider den gute Gründe wenig auszurichten vermögen, — der namentlich deshalb so stark ist, weil

---

stimmung zur Konfirmation geben." — Wie der Unterricht beschaffen gewesen ist, der mit einer solchen Prüfung abschloß, braucht nicht erst gesagt zu werden. Als der Pfarrer einst gefragt wurde, ob er glaube, daß seine Konfirmanden den Katechismus wirklich lange im Gedächtnis behalten würden, zuckte er die Achseln und erwiderte, dafür wolle er nicht bürgen, allein es sei doch nützlich, daß sie ihn einmal gelernt hätten. — Sollte ein Leser denken, daß dieser Fall ein ganz absonderlicher, einzig dastehender sei, so lasse er sich sagen, daß dieser Pfarrer ein renommierter Theologe war, der es vielleicht zum Seminardirektor oder Schulrat gebracht hat.

er weniger im Kopfe als im Herzen regiert, und deshalb ſo ſchwer erreichbar iſt, weil die, welche ſeinem Zuge folgen, es ſelbſt nicht immer wiſſen.

---

c) Drittes Hindernis.

Das dritte Hindernis liegt darin, daß in kirchlichen und ſchulregimentlichen Kreiſen der Religionsunterricht der Schule vielfach nur als ein Handlangerdienſt für den pfarramtlichen Religionsunterricht betrachtet wird. Man drückt das freilich nicht ſo grob aus, allein im weſentlichen iſt doch das gemeint, was jener Ausdruck ſagt.

Gewiß hat die Schule dem Pfarramt einen Hülfsdienſt zu leiſten, ſogar einen mehrfachen. Einmal durch den eigentlichen Religionsunterricht. Sodann dadurch, daß ſie im Leſen, Singen und Aufſatzſchreiben — was ohnehin getrieben werden muß und auch ohnehin der Kirche zu gute kommt — neben andern Stoffen mit Fleiß auch religiöſe wählt. Zum dritten dadurch, daß ſie auch beim naturkundlichen und humaniſtiſchen Realunterricht nicht verſäumt den religiöſen Sinn zu pflegen. Soweit iſt alles in Ordnung.

Handlangerdienſt aber — ſo nennt man in der materiellen Welt ſolche Verrichtungen, die möglicherweiſe ebenſogut durch eine Maſchine ausgeführt werden könnten. Zu einer Arbeit ähnlicher Art wird der Religionsunterricht der Schule herabgedrückt, wenn man ihm lediglich oder vorwiegend die Aufgabe ſtellt, dem pfarramtlichen Religionsunterricht ſo viel Wiſſensmaterial zu beſchaffen, daß derſelbe um das gedächtnismäßige Einüben ſich nicht zu bekümmern brauche und deſto behaglicher dem Durchſprechen des Gelernten ſich widmen könne. Dieſe Scheidung in der religiöſen Unterweiſung, wonach dem Schulamte der mechaniſche und dem Pfarramte der geiſtige Teil zufallen würde, iſt theoretiſch grundverkehrt und ehrenrührig, und praktiſch ſchädlich und gefährlich. Sie iſt verkehrt, weil ſie etwas ſcheidet, was ſo wenig geſchieden werden kann wie Leib und Seele, wenn der Menſch lebendig bleiben ſoll. Wo immer Religionsunterricht erteilt wird, da ſoll er allernächſt auf Verſtändnis und Erbauung, mit einem Wort: auf die Pflege religiöſer Geſinnung gerichtet ſein. Damit iſt nicht das nötige Lernen, aber aller Handlangerdienſt ausgeſchloſſen. Sie iſt unwürdig — einmal für die Schule, weil ſie das Schulamt herabſetzt, noch viel mehr aber für die Kirche, weil ihr ein Begriff vom Religionsunterricht zum Grunde liegt, den die Kirche nicht mit Ehren ſehen laſſen kann. Jene Trennung iſt ſchädlich — ich meine: ſchädlich über den in der Natur der Sache liegenden Schaden hinaus — weil das Mechaniſieren des Schul-Religionsunterrichts dem

Lehrer das wirksamste Erziehungsmittel raubt und überdies die Religion in übeln Ruf bringt. Sie ist *gefährlich* — insonderheit für die Kirche, weil sie unvermerkt dazu mitgeholfen hat und mithilft, die Schule ihres christlichen Charakters zu entkleiden und gänzlich von der Kirche zu trennen. —

Das ist *meine* Ansicht vom religiösen Handlangerdienst der Schule. Diese theoretische Überzeugung hindert mich jedoch nicht, offen anzuerkennen, daß jene andere Ansicht nicht so gänzlich in der Luft schwebt, wie es nach der vorstehenden Kritik scheinen könnte. In der Wirklichkeit liegen die Dinge nie so reinlich da, wie man sie vom theoretischen Standpunkte zu betrachten pflegt. In unserm Falle liegen unbestreitbare Thatsachen vor, die jene Anschauung zwar nicht rechtfertigen, aber ihr fortwährend neue Nahrung zuführen. Betrachten wir dieselben näher.

Vorab ist es Thatsache, daß *in früherer Zeit* die Volksschule wirklich nur religiösen *Handlangerdienst* geleistet hat. Von den Küstern, Unteroffizieren, Schneidern ꝛc., die weiland Schule hielten, war nichts anderes zu verlangen. Hätte die Kirche damals mehr gewünscht, so würde es ihr nichts genützt haben; es waren keine Leute da, die mehr leisten konnten. Das ist die Vergangenheit der Schule, das ihr *historischer Ruf*. Wer der Väter *Vermögen* erben will, muß auch ihre *Schulden* übernehmen. Diesem Rechtsgrundsatze kann sich auch die Schule nicht entziehen. Wer die Macht der Tradition kennt — vom Hep! Hep!, das die Juden verfolgte, bis zum sprichwörtlich gewordenen „Schulmeister" und „Pfaffen" — wird die Lebensdauer jenes historischen Rufes der Schule nicht gering anschlagen.

Zum andern muß die Thatsache eingeräumt werden, daß es auch unter den *derzeitigen* Lehrern nicht wenige giebt, die in der That nur zu religiösen Handlangerdiensten fähig sind und wohl gar selbst am liebsten sich darauf beschränken möchten. Ob ein Lehrer einen ordentlichen Seminarunterricht genossen hat oder nicht, macht zwar schon viel aus, entscheidet aber nicht. Was entscheidet, ist — die rechte Gesinnung vorausgesetzt — das Bemühen in der Fortbildung *nach* dem Seminar, im *Schulamt*. Es giebt Lehrer, die nie ein Seminar betreten haben und doch mit allen Ehren ihrem Amte vorstehen; und es giebt andere, die mit guten Zeugnissen vom Seminar entlassen worden sind, aber jetzt sich besser zum Kneipenwirt und ähnlichen Ehrenposten eignen würden. Nach meinem Augenmaß sieht es im Schulstande mit der Fortbildung schlimm aus, wenigstens in manchen Gegenden, am schlimmsten mit der Fortbildung für den Religionsunterricht. Die bibl. Geschichten sind im Seminar gut „eingesackt" worden; man kann sie wörtlich vorerzählen; — was soll es da

mehr? Wird ihnen geraten, sich mit biblischen Studien zu befassen, sich auf den bibl. Geschichtsunterricht schriftlich zu präparieren, Konferenzen zur Bibelbesprechung zu bilden, — so stellen ihrer viele sich an, als mute man ihnen zu, Heraldik und Numismatik zu studieren. So hat denn der Teil des Lehrerstandes, der für seinen Posten nach allen Seiten hin sich ausrüsten möchte, nicht bloß die Schulden der Vergangenheit zu tragen, sondern auch die der faulen und unwürdigen Standesgenossen der Gegenwart; und die Ansicht vom religiösen Handlangerdienst der Schule erhält fortwährend neue Nahrung.

Noch eine dritte Thatsache tritt hinzu. Der Geistliche ist auf seinem Gebiete studierter Fachmann. Der Volksschullehrer steht schon in der allgemeinen Bildung hinter ihm zurück; noch mehr da, wo die theologische Fachbildung sich geltend machen kann. Hört ein Geistlicher dem Religionsunterricht eines Elementarlehrers zu, so mag es ja sein, daß er dessen Lehrgewandtheit anerkennen, vielleicht gar ihm darin einen Vorzug einräumen muß; allein, was die Sache, den Inhalt des Unterrichts anbelangt, so muß der Lehrer entweder sich viel mit biblischen Dingen beschäftigt haben, oder aber sich bloß auf der Oberfläche seiner Lektion herumbewegen, sonst wird er seinem theologischen Zuhörer oft genug die Blöße seines Laienstandpunktes verraten. Die Geistlichen sind meist so zartfühlend, darüber nicht viel Redens zu machen; vielleicht denken sie auch, daß im Bereiche des Elementarunterrichts eine theologische Fachbildung nicht erforderlich sei, und in der religiösen Unterweisung auf die Herzensstellung mehr ankomme als auf die Schulweisheit. Allein es ist auch nicht zu verwundern, wenn ihrer etliche denken, unter den obwaltenden Umständen thäten die Elementarlehrer gewöhnlichen Schlages am besten, sich vornehmlich auf die Einprägung des Wissensstoffes zu beschränken und darin ihr Lehrgeschick zu beweisen. Ich will offen gestehen, daß in meinen Augen viel geistlicher Sinn und christliche Demut dazu gehört, wenn ein studierter Theologe ohne Rückhalt anerkennen kann, daß ein Lehrer in seiner Sphäre ebenfalls ein Geistlicher sein könne und solle.

Nun noch eine vierte Thatsache. Sie liegt ungemein einfach und klar vor Augen und ist wahrscheinlich auch die einflußreichste. Der pfarramtliche Religionsunterricht, wie er zeither üblich war, schwebt fast in der Luft, wenn ihm nicht ein unterrichtlicher Handlangerdienst vorauf und zur Seite geht. Der Pfarrer kann nur wenige Lehrstunden ansetzen, und in diesen wenigen Stunden will er nicht nur den ganzen, vielleicht einen sehr großen Katechismus durchsprechen, sondern auch noch Kirchenlieder, Sprüche, Psalmen, Bibelabschnitte, Kirchengeschichte ꝛc., und das häufig bei einer großen Kinderschar von

sehr gemischter Befähigung. Sollte er unter diesen Umständen auch noch für das Einprägen des (ihm wünschenswerten) Wissensstoffes sorgen müssen, so würde er an eine Durchsprechung desselben nicht denken können. Solange daher der Konfirmandenunterricht didaktische Großwirtschaft treiben möchte — ich will sagen: solange man ein so unverhältnismäßig großes Lehr- und Lernmaterial nötig zu haben glaubt, um christliche Gesinnung pflegen zu können, — solange wird die Elementarschule notgedrungen für einen religionsunterrichtlichen Handlangerdienst in Anspruch genommen werden müssen. Erst wenn die Pfarrer die Überzeugung gewinnen, daß der Konfirmandenunterricht zu allernächst die Erbauung im Auge haben soll — natürlich die didaktische Erbauung, auf Grund anschaulicher Erkenntnis — wozu verhältnismäßig wenig Lehrmaterial erforderlich, wobei aber für die Zukunft desto mehr Erkenntnisverlangen zu hoffen ist: erst dann kann die Schule von dem Bann des mühseligen Gibeonitendienstes befreit werden. Kurz, erst wenn der pfarramtliche Religionsunterricht recht geistlich wird, erst dann kann auch der der Schule wahrhaft geistlich werden. Eher nicht.

Das dritte Hindernis — die Meinung, daß die Schule nur religiösen Handlangerdienst zu leisten habe — ist somit eigentlich ein vierfaches: die genannten vier Thatsachen sind vier Wurzeln gleich, welche jener Meinung fortwährend Nahrung zuführen. Man mag daraus abschätzen, was für Anstrengungen schon nötig sind, um allein dieses dritte Hindernis aus dem Wege zu räumen.

---

d) Viertes und fünftes Hindernis.

Die beiden letzten Hemmnisse, welche noch zu nennen sind, stammen aus einer Quelle. Sie hängen nämlich mit einer schulregimentlichen Einrichtung zusammen, — mit der Einrichtung, wonach die wichtigsten Stellen für die Vorbildung der Lehrer und die wichtigsten Stellen für die Aufsicht und Leitung der Schule — die der Seminardirektoren, Schulinspektoren und Schulräte — fast ausschließlich mit Theologen besetzt werden und den Männern des praktischen Elementarschuldienstes so gut wie gänzlich verschlossen sind. Wohlverstanden — die Besetzung dieser Ämter mit Theologen allein, und der gänzliche Ausschluß der praktischen Schularbeiter, das ist der Punkt der hier betrachtet werden soll. Die Verdienste, welche theologisch gebildete Männer wie Dinter, Harnisch, Zahn, Stolzenburg, Stern u. a. um das Volksschulwesen sich erworben haben, sollen unvergessen bleiben; und was Männer solcher Art jetzt noch Gutes wirken oder künftig wirken werden, soll bestens verdankt sein. Ich

stehe auch nicht an, als meine Überzeugung auszusprechen, daß das Volksschulwesen nicht nur auf lange Zeit, sondern zu aller Zeit geeignete Männer aus dem theologischen Stande in jenen Stellen wird gebrauchen können. Aber das einseitige Verfahren, welches bis jetzt bei der Besetzung dieser Posten beobachtet worden ist, hat bestimmte, augenfällige Übel im Gefolge.

Einmal dieses, daß in die genannten Ämter — in diese wichtigen Kanäle zur Befruchtung des Schullandes — die kirchlichen und theologischen Traditionen einen freien Zutritt haben, während der Zufluß von Erfahrungen aus der unmittelbaren Schularbeit sehr erschwert ist.

Sodann das andere, jedenfalls noch schlimmere Übel, daß der Lehrerstand, weil er keine freie, offene Carriere hat, auch nicht zu seiner völligen Ausrüstung und Reife auswachsen kann.

Das sind die beiden Hindernisse, welche die Überschrift meint. Eine nähere Betrachtung ist, wie ich achte, überflüssig, — wenigstens für diejenigen, welche gewohnt sind, über Thatsachen nachzudenken. Nur das sei noch bemerkt: Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen.

Überblickt einer nun die lange Reihe der Hindernisse, — abgesehen von dem Zwiespalt unter den Schulmännern selbst, wie ihn die obige Kontroverse mit Freund Heine zeigt —: erstlich die geringe Hülfe, welche hier die pädagogische Wissenschaft bietet, zum andern die mächtige, langlebige Herrschaft der Tradition, namentlich in kirchlichen Dingen, drittens alles das, was den religiösen Handlangerdienst der Schule befürwortet, viertens, daß infolge der einseitigen Besetzung der wichtigsten schulregimentlichen Stellen die Einfuhr kirchlicher und theologischer Traditionen gleichsam prämiiert und dagegen die Einfuhr der unmittelbaren Arbeitserfahrung übermäßig verzollt ist, und fünftens, daß aus demselbigen Grunde der Lehrerstand nicht zu seiner bestimmungsgemäßen Ausrüstung und Reife auswachsen kann: so wird er wohl auch den Eindruck bekommen, daß in der That viel Überzeugungstreue, Glaube und Ausdauer dazu gehört, wenn jemand im Kampfe gegen diese Hemmnisse nicht erlahmen soll. Schreiber dieses hat seit nunmehr ca. 14 Jahren bei diesem Kampfe in mehrfacher Weise mitgeholfen — durch methodische Abhandlungen, durch praktische Lehrschriften und durch persönliche wie litterarische Bemühungen für ein ernstes Bibelstudium der Lehrer.*) Wenn ihm daher

*) Vgl. Ev. Schulblatt:
B.. I. S. 8—14: „Ein Musterbuch der Schrifterklärung für deutsche Lehrer."

nachgerade der lebhafte Wunsch ankommt, daß andere, frischere Kräfte, welche sich zeither hinter der Front ausgeruht haben, ihn auf diesem Posten ablösen möchten, so wird ihm das hoffentlich niemand übel deuten.

Schlußbemerkung. Der vorstehende Aufsatz hat viel polemisieren müssen, namentlich auch gegen bestimmte Formen des Lehrverfahrens, und hat diesen dann andere Formen gegenübergestellt. Es wäre nun möglich, daß solche Leser, die meine früheren Arbeiten nicht kennen, daraus den Eindruck bekämen, als ob ich zwar für eine andere, aber doch für eine sehr ausgeprägt zugeschnittene Lehrweise stritte, — für eine Methode, die dem Lehrer ebenfalls auf jedem Schritt und Tritt vorschreiben wollte, was er zu thun und zu lassen hätte. Das würde aber eine gänzlich irre gehende Auffassung sein. Wer unter stetem Mitdenken den obigen Verhandlungen gefolgt ist, muß herausgemerkt haben, daß zwischen den Gegnern und mir auch der Gegensatz besteht, daß ich für die lehrende Persönlichkeit eine größere Freiheit fordere, als der Memorier-Materialismus gestatten

---

Bd. II. S. 65—76: „Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande."
Bd. III. S. 65—81: „Ein pädagogisches Original."
S. 89—109: „Ein pädagogisches Original." (Schluß.)
Bd. IV. S. 80—103: „Bemerkungen u. Wünsche in betreff der preuß. Regulative."
S. 181—193: „Der Lehrerstand und die christlichen Klassiker."
S. 181—242: „Über Bedeutung, Einrichtung und Segen der Bibelkonferenzen, ein Vortrag, — nebst Bericht über die Besprechung desselben in einer größeren Lehrerversammlung." (Schluß: S. 275—293.)
(Bd. V—VIII brachte eine Reihe von Abhandlungen zur Theorie der Schulverfassung, die aber insbesondere auch dem christl. Charakter der Schule gewidmet waren.)
Bd. VIII. S. 352—372: „Bilder aus dem relig. Leben in Rheinland und Westfalen. 1. Ein alter rhein. Schulmann u. Reformprediger."
Bd. IX. S. 1—16 u. 43—52: 2. „Ein neuer rhein. Schulmann u. Reformprediger."
Bd. X. S. 342—349: „Ein Ergänzungswort zu dem Vortrag des Sem.-Dir. B. über den bibl. Geschichtsunterricht."
Bd. XI. S. 1—17 u. 33—55: „Aus der Geschichte des rhein.-westf. ev. Lehrerver."
Besondere Schriften:
1. Enchiridion I, Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung der biblischen Geschichte.
2. Erstes Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions.
3. Zweites Wort ꝛc.
4. Ein christlich pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht.
5. Enchiridion II, die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte.
[Enchiridion I nebst seinen Begleitschriften ist hauptsächlich dem Memorier-Scholasticismus gegenübergestellt.
Enchiridion II nebst seinem Handbuche hat vornehmlich im dogmatisierenden Scholasticismus seinen Gegensatz.]

Stellen hervor, wo [illegible]
zweifelhafte Befähigung [illegible]
Gesinnung vieler Lehrer [illegible]
des schlesischen Schulblattes [illegible]
geworden sein.

[illegible] in Wahrheit [illegible]
gegenüber fordere ich eben auch [illegible]
[illegible], sondern zum zweitenmal [illegible]
[illegible] von allen [illegible] didaktischen
[illegible] hergebrachten Lehrformen [illegible]
[illegible] besseren zu vertauschen. Zum
[illegible]ngenden Instruktionen, [illegible]
ausgegangen sind, welche niemals
[illegible] haben. Zum dritten ein
[illegible]ung, d. h. daß die Zögling
[illegible] werden.

[illegible] viel zu, aber es ist nicht ein
[illegible]formen, sondern ein Arbeiten
[illegible] Arbeiten. Ich meine erstlich
[illegible] Sache frei zu stehen, als
[illegible] Gottes und Rechts wegen sonst
[illegible] welche unerläßlich ist, um in
[illegible] Studium der Theorie und Ge
[illegible]dagogischen Psychologie. Zum
[illegible]sche Lehrkunst einführt,
[illegible]ation. Wer diese Arbeiten
[illegible] des Memorier-Scholasticismus
[illegible] frei macht, der ist

V.

Ein Ergänzungswort zu dem Vortrage des Herrn Sem.-Dir. Bayer über den bibl. Geschichtsunterricht.

Vorbemerkung der Herausgeber.

Die nachfolgenden Ausführungen Dörpfelds waren veranlaßt durch einen Vortrag des damaligen Seminardirektors Bayer, gehalten auf der Seminarkonferenz in Moers am 5. Juni 1867 über „das verständige Erzählen der bibl. Geschichten". Der Vortrag nahm vielfach Bezug auf Aussprüche Stolzenburgs, Sailers, Overbergs, Vormbaums, Bormanns ꝛc. über Unterricht in der bibl. Geschichte, während der bahnbrechenden Verdienste des als Ehrengast auf der Konferenz anwesenden früheren Seminardirektors Zahn nicht gedacht wurde. Diese Versäumnis holt Dörpfeld in seinem „Ergänzungswort" im unmittelbaren Anschlusse an den im Evang. Schulblatt über die Konferenz erstatteten Bericht nach, indem er Zahns grundlegende und originale Arbeiten und Ansichten auf dem Gebiete des Religionsunterrichts eingehend würdigt. Wie an vielen Stellen in seinen Schriften wird der Leser auch hier der warmen Verehrung, die Dörpfeld seinem in jedem Betracht eigenartigen, als Mensch wie als Pädagoge weit über das Mittelmaß emporragenden Lehrer Zahn entgegenbringt, mit Vergnügen begegnen.

Die rechte Behandlung der bibl. Geschichten in der Schule ist eine so wichtige und zugleich eine so schwere Aufgabe, daß ich nicht umhin kann, die trefflichen Bemerkungen des obigen Vortrages über diese Sache auch meinerseits noch ausdrücklich der Beachtung der Leser zu empfehlen. Insbesondere möchte ich auf das hinweisen, was über das freie Erzählen der bibl. Geschichten gesagt worden ist. Das Schulblatt hat sich zwar wiederholt und wesentlich in demselben Sinne über diesen Punkt ausgesprochen, allein in der Schulpraxis wird das Rechte vielfach noch soweit verfehlt, daß Redakteur und Mitarbeiter sich einstweilen nicht scheuen dürfen, immer wieder an das Bessere zu erinnern und das Verkehrte abzuweisen.

Daneben möchte ich auch an etwas erinnern, was der obige Vortrag — soweit der Bericht darüber Kunde giebt — mich vermissen läßt. Die bessere Einsicht über die Behandlung der bibl. Geschichte ist bekanntlich nicht über Nacht, auch nicht erst durch das pr. Regulativ in die pädagogische Litteratur, in die Seminaren und in den Lehrerstand gekommen. Es gehört mit zu dem „historischen Sinn“,*) den man dem Schulkunde wünschen muß, daß diese Thatsache wohl gemerkt und nicht vergessen werde. Mit Recht erinnert daher der obige Vortrag an das, was Barmhaann, Schüren, Stolzenburg, Vormann u. a. teils vor, teils nach dem Erlaß der Regulative für die richtige Behandlung der bibl. Geschichte gearbeitet haben. Wie sehr wir Nachgebornen aber auch diesen genannten Männern dankbar verpflichtet sind, so stehen sie selbst, und wer sonst noch neben ihnen an diesem Werke litterarisch gearbeitet hat, allesamt doch auf den Schultern eines Mannes, den der Vortrag, resp. der Berichterstatter, nicht genannt hat. Es ist mir sowohl eine Pflicht historischer Gerechtigkeit als persönlicher Dankbarkeit, dies bei dieser Gelegenheit wenigstens nachträglich zu bezeugen. Dem Kundigen brauche ich nicht erst zu sagen, welchen Mann ich meine. Wer es nicht weiß, wie es vor 1830 mit der Litteratur zum bibl. Geschichtsunterricht in den deutschen Schulen aussah, der lese gefälligst einmal den einschlägigen Aufsatz „Blick auf die Litteratur des bibl. Geschichtsunterrichts in Tholucks „Litterar. Anzeiger für christl. Theologie u. Wissenschaft überhaupt““ (Jahrg. 1831, Nr. 9—11) und die Recension von Zahns „Reich Gottes“ in demselben Blatte (Jahrg. 1830, Nr. 74 bis 76), oder auch das treffliche kleine Schriftchen von Zahn selbst: „Ein Wort über meine bibl. Historien und über den bibl. Geschichtsunterricht überhaupt.“ (Mörs, in der Rhein. Schulbuchhandlung.) Aus der dort S. 42 ff. gegebenen Nebeneinanderstellung der Texte aus der Bibel, den bekanntesten Historienbüchern und Zahns Historien geht z. B. aufs deutlichste hervor, daß Zahn zuerst es war, welcher auf den reinen Bibelausdruck entschieden zurückgriff. Die Wahrheit, daß die bibl. Geschichte auch in biblischer Mundart erzählt werden muß — insbesondere wo es sich um gedruckte Erzählungen handelt — hat sich von da an zwar in stetigem Vorschreiten befunden, jedoch nur unter vielfachem Widerspruch zur allgemeinen Anerkennung gelangen können. Aber nicht diese Wahrheit allein ist es, deren kräftige Geltendmachung wir in den Zahnschen Schriften zuerst antreffen. Beispielsweise erinnere

*) In dem Vortrage Bayers wurde derselbe dem Religionslehrer als Schutzwehr gegen mancherlei Verirrungen empfohlen.

ich an die rechte Verbindung von Geſchichte, Kirchenlied und Spruch, welche von Zahn nicht nur empfohlen, ſondern durch ſein Hiſtorienbuch thatſächlich ins Werk geſetzt worden iſt; ferner an die Auswahl echt klaſſiſcher Kirchenlieder gegenüber den moraliſierenden Verslein; an das Zurückgehen auf den Urtext bei den Kirchenliedern, an die Forderung, daß der Geſchichtslehrgang an das Kirchenjahr ſich anſchließen, d. h. auch: daß der Geſchichtslehrgang einjährig ſein und von der Unter- bis zur Oberſtufe gleichſam in konzentriſchen Kreiſen fortſchreiten müſſe.

Alle dieſe Wahrheiten, die jetzt von Mund zu Mund gehen, waren vor dem Erſcheinen der Zahnſchen Schriften auf dem Schulgebiete, wenn auch nicht abſolut unbekannt, ſo doch nicht anerkannt; und es hat noch manches Jahr gedauert, bevor ſie in den beſſeren Seminaren und Schulen heimiſch wurden, und wiederum manches Jahr, bevor die Schulgeſetzgebung ſie als beſtimmte Forderungen hinſtellen konnte.*) Der zuletzt erwähnte Punkt — der einjährige Kurſus im Anſchluß an das Kirchenjahr — wird zwar auch jetzt noch von manchen Schulmännern beſtritten; es iſt mir aber nicht zweifelhaft, daß auch dieſer Zahnſche Vorſchlag ſchließlich durchdringen wird. Der Widerſpruch hängt bewußt oder unbewußt mit der Meinung zuſammen, welcher das Einlernen des Stoffes in der erſten und die erbauliche Einwirkung auf das Gemüt in der zweiten Linie ſteht. Sobald man eingeſehen haben wird, daß dieſe beiden Ziele umgekehrt geſtellt ſein wollen, wird man von ſelbſt den ſich wiederholenden und ſtetig ſich erweiternden einjährigen Kurſus als richtig an-

*) Hören wir darüber ein Wort Zahns ſelbſt aus der Schul-Chronik vom Jahre 1844: „Das Kirchenlied muß nach unverfälſchtem Text und Melodie wieder in ſeine Rechte eingeſetzt werden. Was ich 1830 bei der Herausgabe meiner bibl. Hiſtorien wagte, indem ich an 150 alte Kernlieder unſerer Kirche (in einzelnen Strophen) dem bibl. Geſchichtsunterricht einverleibte, und worüber mancher Klügling lächelte, das iſt 1844 kein Wagnis mehr, ſeit ein Gervinus, Grüneiſen, Bunſen, Stip, Lange, Daniel und viele andere über den Aberwitz des vorigen Jahrhunderts zu Gericht geſeſſen, und die vielen Geſangbuchs-Kommiſſionen in Schwabenland, Sachſenland, in der Schweiz, in Preußen u. ſ. w. trotz aller Verſchiedenheit uns den Kern erhalten haben und möglichſt unverfälſcht. Streiche ich etwa 15—20 Lieder aus meinen Hiſtorien und erſetze ſie durch andere, ſo enthalten dieſe 150 Pſalmen des nachchriſtlichen Zeitalters in der That den Kern unſeres deutſchen, bis jetzt von keinem Volke erreichten Kirchenliedes, der in dem Munde des deutſchen Volkes iſt von der Weichſel bis an den Rhein. Freuen wir uns dieſer „Volksſtimme“ in dieſer heiligen Volksſache und ſorgen wir, daß, was anerkannt iſt, von den Stimmberechtigten aller Gegenden des Vaterlandes, durch die Schule erhalten und, wo es geſchwunden, wieder ins Leben eingeführt werde. Aber, aber — wie ſieht es aus?“ —

erkennen.*) Dann wird auch für noch einen andern Vorschlag Zahns, der leider in den Schul- und Kirchenblättern bis jetzt wenig diskutiert worden ist, die Zeit der rechten Beachtung gekommen sein, — für den weitreichenden Vorschlag nämlich, daß die Hausandacht, der biblische Schulunterricht und die kirchliche Predigt von Woche zu Woche Schritt halten, d. h. innerhalb desselben Geschichtskreises sich bewegen müssen. Erst dann, wenn auch diese Forderung erfüllt ist, dürfen wir mit Grund hoffen, daß die bibl. Geschichte in das christliche Volk und das christliche Volk in die bibl. Geschichte sich einleben wird, und zwar ohne daß diese zur Erbauung gegebene Geistesnahrung in den Jugendjahren zu einer „Marterung des Gedächtnisses" gemacht zu werden braucht. Solange dieser wahrhaft großartige Gedanke, dem insonderheit auch der Zahnsche „Bibelkalender" gewidmet ist, nur wie ein verhallendes Echo durch den deutschen Schul- und Kirchenwald zieht, — solange muß das Reden über ein Zusammenwirken von Haus, Schule und Kirche zur Hälfte ein Gerede bleiben, und dem vereinzelten Bauen auf jedem dieser Gebiete der beste Teil des Segens verloren gehen: es fehlt das Fundament des Zusammenschlusses. Leider will es den Anschein gewinnen, als ob in dem Maße, wie die große Zeit der pädagogischen und kirchlichen Belebung in den Hintergrund tritt, auch in demselben Maße in Schulen und Seminaren das Interesse an großen Fragen und Zielen am Abnehmen sei. Was Wunder also, wenn dem nachgebornen Geschlechte für das, was Männer wie Harnisch, Stern, Zahn u. a. gewirkt und gewollt haben, der Maßstab verloren geht.

Aber auch in Fragen zweiten Grades, in Fragen, über die man zur Zeit noch lebhaft diskutiert und gerade infolge des Regulativs leider noch disputieren muß, hat Zahn schon vor mehr als 30 Jahren das Richtige kurz und treffend gesagt. Ich denke u. a. daran, wie der mündliche Unterricht in der bibl. Geschichte sich zu dem gedruckten Historienbuche und seiner biblischen Mundart zu stellen habe. Darüber bemerkt Zahn in der bereits angezogenen kleinen Schrift „Ein Wort": „Ich habe mich nicht entschließen können, von der Bibelsprache abzuweichen. Denn wer könnte wohl besser erzählen. Die Bibel ist zugleich des deutschen Volkes Sprachschatz, und wir sollen in der Volksschule auch diesen Sprachschatz heilig halten. Ganz unrichtig ist es, wenn manche behaupten, daß

*) Anm. d. Herausgeber. Dörpfeld hat später seine Ansicht über einjährigen oder mehrjährigen Lehrgang in bibl. Geschichte bezw. in der alttestamentlichen Geschichte etwas modifiziert. Wir verweisen auf seine „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 2. Aufl. S. 170, sowie auf „Der didaktische Materialismus", 2. Aufl. S. 95 u. 96.

die Bibelsprache nicht verständlich genug sei, und daß man sie darum modernisieren müsse. Mir ist so etwas noch nicht vorgekommen, vielmehr das Gegenteil. Für den mündlichen Unterricht ist allerdings notwendig, daß der Lehrer in die verschiedensten Mundarten und Ausdrucksweisen zu übersetzen verstehe; allein er komme immer wieder auf die biblische Ausdrucksweise zurück, damit auch diese geheiligte Form sich tief einpräge, und die Kinder beim späteren Bibellesen, bei gereifterer Erfahrung das wiederfinden, was sich ihnen schon in der Kindheit einprägte, und in dem sich ihnen immer tiefere Beziehungen kund geben werden." — — „Die christliche Schule muß auch von der Zeit (von den Philanthropen, von Pestalozzi u. s. w.) lernen, und daß sie gelernt hat, muß auch in dem für die Unmündigen aus den Schriftwahrheiten auszuwählenden Stoffe hervortreten. So wenig die Katechismen unserer Kirche für den ersten Unterricht taugen — sie sind auch nicht einmal dafür bestimmt — ebensowenig taugen die gewöhnlichen biblischen Geschichten für den ersten Unterricht der Jugend. Auch meine bibl. Geschichten sind durchaus nicht für den ersten Unterricht bestimmt, und ich wage kaum etwa zehn Erzählungen zu bezeichnen, die man für eine Kleinkinderschule so brauchen könnte, wie sie da stehen. Aber recht heilsam wäre es, wenn wir eine Anzahl recht kindlicher, anschaulicher bibl. Erzählungen für den allerersten Kindesunterricht, wie er in der Kinderstube, in den Kleinkinderschulen und in den Unterklassen überhaupt zu erteilen ist, gerade so bearbeitet hätten, wie man sie brauchen könnte. Denn ich überzeuge mich mehr und mehr, wie schwer es doch recht vielen fällt, hier das rechte Maß zu treffen. Meine bibl. Geschichten setzen nun eine Unterklasse voraus, in der die Milchspeise gereicht worden ist; sie verlangen Schüler, die lesen können und eine gewisse Sprachgewandtheit besitzen." —

Aus dieser letzteren Bemerkung geht also zur Genüge hervor, daß, wenn z. B. bei der Weihnachtsgeschichte ein Lehrer auf der Unterstufe sich mit Fragen abquält wie: „Wer war Augustus? Wer war Cyrenius? u. s. w." — was der obige Vortrag mit Recht tadelt, — Zahns Historienbuch daran nicht schuld ist.

Ich glaube bereits genug Zeugnisse beigebracht zu haben, um zu beweisen, daß die Geschichte der Pädagogik an den Zahnschen Schriften nicht vorbeigehen darf. Aber um des jüngeren Geschlechts willen, dem diese Schriften durch neuere gute oder schlechte Bücher vielleicht aus dem Gesichte gekommen sind, will ich doch auch noch daran erinnern, daß meines Wissens keiner der Schulmänner dieses Jahrhunderts für die Belebung des bibl.

Unterrichts durch litterariſche Mittel ſo viel Kraft und Mühe eingeſetzt*) und — darüber ſo viel Anfechtung erduldet hat, als Zahn. Das beweiſt ſchon die nicht geringe Zahl ſeiner Schriften, noch mehr aber ihr Inhalt, der, wie ſchon ein achtſamer Blick leicht erkennt, auf langer und mühſamer Arbeit ruht. Nehmen wir — an die größere bibliſche Geſchichte mit der Kirchengeſchichte nur im vorbeigehen erinnernd — beiſpielsweiſe das bekannte bibl. Hiſtorienbuch, und zwar in der Ausgabe mit den ſog. „Lehren". Wie viele unter denen, welche dieſe Ausgabe gebrauchen oder aber um der „Lehren" willen nicht gebrauchen, mögen genau zugeſehen und bemerkt haben, welch eine Fülle — nicht zuſammengeleſener, ſondern — geordneter Heilserkenntnis in dieſe „Lehren" zuſammengedrängt iſt? Da bieten z. B. die Lehren bei Abrahams Geſchichte alle weſentlichen Stücke aus der Lehre vom Glauben, die bei der Geſetzgebung die Lehre vom Geſetz, bei Jeſu Taufe und bei Einſetzung des Abendmahls die Lehre von den Sakramenten, beim Pfingſtfeſt die Lehre vom heil. Geiſt u. ſ. w. Mit einem Wort: Die „Lehren" des Hiſtorienbuches ſind ſozuſagen eine vollſtändige Dogmatik — in Anlehnung an die bibl. Geſchichte und zwar in lauter Schriftworten. Man wird darüber verſchiedener Meinung ſein dürfen, ob und wie weit dieſelben beim gewöhnlichen Schulunterricht verwertet werden können; allein das iſt keine Frage, daß hier ein Stück Arbeit vorliegt, wie ſie in dieſer eigentümlichen Form noch kein Zweiter verſucht hat. Nach meiner perſönlichen Überzeugung iſt hier auch die Richtung gewieſen, wo wir eine aus der Heilsgeſchichte genetiſch entwickelte Heilslehre zu ſuchen haben, freilich ein Ziel, wovon faſt alle Editoren anderer bibl. Lehrhülfsmittel kaum eine Ahnung zu haben ſcheinen. Aber noch eins, was wohl in ſeiner Tragweite noch bedeutungsvoller heißen darf: Wenn es einmal geſchehen ſoll, daß Hausandacht und Schullehrgang in dasſelbe Geleiſe und in gleichen Schritt kommen, d. h. wo aus dem wöchentlichen Geſchichtsabſchnitte der Schule täglich auch im Hauſe ein kleines Stück geleſen und betrachtet wird: ſo muß auch ein Hausbuch beſchafft werden, genau wie Zahns Hiſtorienbuch ſamt den Lehren, dem Hauptſpruch und dem Lied, nur mit dem Unterſchied, daß der wöchentliche Geſchichtsabſchnitt, der im Schulbuch nur drei Tages-Penſa hat, im Hausbuch in ſechs oder ſieben verteilt iſt. Kurz: wenn in den Zahnſchen Hiſtorien (mit den Lehren) dieſe Verteilung in ſechs oder ſieben Tageslektionen bereits geſchehen wäre, ſo würden wir für die Hausandacht ein

*) Mit Ausnahme Dinters, der freilich auch in einem andern Sinn und Geiſt wirkte.

Musterbuch haben, das sich schwerlich schon bald übertroffen sehen dürfte. Es ist darum sehr zu bedauern, daß der Verfasser seine Idee eines bibl. Hausbuches, das in seinem geschichtlichen Teil zugleich Schulbuch wäre, nicht längst selbst ausgeführt hat, wobei denn auch sämtliche Sonntagsevangelien dem neutestamentlichen Teil einverleibt sein könnten.

Aber noch viel bedauerlicher ist es, daß Schule und Kirche selbst nach mehr als 30 Jahren noch nicht haben besehen lernen, welche kostbare Gabe ihnen und dem Hause in dem Zahnschen Historienbuche mit seinem Lehranhange dargeboten war, ja, daß es beinahe dahin gekommen wäre, daß man das zweite wertvolle Stück dieses Buches, die Lehren, weil sie für den Schulunterricht nicht ganz passen wollten, als unnütz über Bord geworfen hätte. Wer die Idee noch nicht begriffen hat, daß Haus, Schule und Kirche in einen Gang kommen müssen und vor allem das Schulhistorienbuch den Kern des Hausandachtsbuches bilden muß, der hat nach meinem Urteil noch nicht den Beruf, das Zahnsche Historienbuch zu verbessern. Und was soll man erst zu solchen Kritikern sagen, die nur etliche überschüssige „Und" oder „Aber" u. dgl. zu zählen wissen? — Möchten doch wenigstens die Lehrer sich anschicken, den Grundgedanken, von welchem das Historienbuch und der „Bibelkalender" getragen ist, zu Ende zu denken, so werden wir weiter kommen, als mit der kleinmeisterlichen Beschäftigung, verdienten Männern einige Stäublein vom Rocke zu klopfen.

Nehmen wir weiter Zahns Handbuch zur biblischen Geschichte, betitelt „Das Reich Gottes", 2 Bde., — mit dem ergänzenden Seitenstück dazu: „Dr. Luthers Handbuch zur bibl. Geschichte", 2 Bde. Während ersteres mehr die Aufgabe hat, in das Verständnis des Geschichtsganges nach seinem Zusammenhang einzuführen, betrachtet letzteres vorwiegend die erbauliche Seite der einzelnen Historien und zwar mit den originellen Blicken und Worten Luthers durch Auszüge aus dessen Schriften. Mit diesen beiden Werken hat der Verfasser wieder im ganzen richtiger als alle seine Vorgänger und vielleicht auch besser noch als seine Nachfolger getroffen, wie ein Handbuch der Heilsgeschichte für Lehrer beschaffen sein muß. So urteilte auch vor 30 Jahren der Recensent in der oben bezeichneten Nummer von Tholucks „Litterarischem Anzeiger". Es heißt dort u. a. S. 600 ff.: „Daß der Verfasser sein Ziel nicht nur selbst (in seinem Unterricht) verfolgt und auf eine eigentümliche Weise zu erreichen gewußt habe, sondern daß es auch an dem Leser erreicht werden könne, wird jeder eingestehen, der sich die Mühe gegeben hat, dies gründlich und auf die verlangte Weise (mit der Bibel zur Seite) zu studieren. Zu einer flüchtigen Lektüre eignet es sich durchaus nicht; es enthält einen Reichtum von Gelehrsamkeit, eine Fülle

an Litteratur, die verdaut ſein will, und allein darum weniger in die Augen fallend iſt, weil ſie beſcheiden, und dem Zwecke gemäß, durchgängig in der lieben Mutterſprache auftritt." — — „Gewiß wird dieſes Werk viel dazu beitragen, daß man erkenne, welches eigentlich der Mittelpunkt der Geſchichte unſeres Geſchlechts ſei, an welchem Faden ſie fortlaufe, und wie von dieſem aus nach und nach immer mehr Fäden der Erkenntnis und des Heils ausgehen, ſo daß zuletzt das ganze Menſchengeſchlecht wieder davon umſponnen wird; denn „das Heil kommt von den Juden". Es wird viel dazu beitragen, den irrigen Gedanken zu widerlegen, als ob das geſchichtliche Studium der Einfalt des Glaubens hinderlich wäre. — Wir wünſchen dieſes Buch von Herzen in die Hand aller jüngeren Theologen — in die Hand aller gebildeten bibl. Leſer — und namentlich aller Schullehrer, die daraus erkennen mögen, daß die heilige Schrift noch etwas anders iſt, als eine Sammlung moraliſcher Beiſpiele, die nur durch Katechiſation darüber der Jugend nützlich werden könne."

So urteilte damals ein kompetenter Fachgenoſſe über das „Reich Gottes". Es iſt ſehr zu bedauern, daß der Verfaſſer den lange gehegten Vorſatz, das Buch mit Rückſicht auf die neuſten Fortſchritte der theologiſchen Forſchung für eine neue Ausgabe zu bearbeiten, nicht ausgeführt hat. Eine üble Folge dieſer Zögerung iſt die, daß nun das nachgeborne Geſchlecht nicht bloß von den tieferen Intentionen der Beſtrebungen des Verfaſſers nichts weiß, ſondern ſchließlich die Beſtrebungen überhaupt nicht zu würdigen verſteht. Ein ſolches Nichtverſtehen der Vergangenheit iſt für die lebende Generation allemal ein Schade.

Ein anderer Umſtand, der es mit verſchuldet hat, daß die Zahnſchen Schriften zur bibliſchen Geſchichte nicht überall ſo gekannt ſind, wie man's wünſchen dürfte, liegt wohl in einer gewiſſen Eigenſchaft dieſer Schriften ſelbſt; — ob aber dieſe Eigenſchaft als ein wirklicher Mangel angeſehen werden darf, mag der Leſer aus dem Nachſtehenden ſelbſt beurteilen. Zahns litterariſche Arbeiten hängen noch mit der Zeit zuſammen, wo das deutſche Schulweſen zuerſt einen neuen Aufſchwung nahm, wo die preuß. Eleven, die bei Peſtalozzi geweſen, mit der erſten Friſche und Begeiſterung in den Seminaren zu wirken begonnen hatten, und wo wie überhaupt in der Kirche, ſo auch in den Seminaren und Schulen das chriſtliche Leben wieder wach und warm wurde. Es ſtand den Männern dieſer Periode — einem Süvern und Dreiſt, einem Harniſch und Dieſterweg u. ſ. w. — wohl an, daß ſie die neuen Aufgaben des Lehrerberufs mit einer gewiſſen Idealität auffaßten, daß ſie demgemäß die Lernziele der Schüler im Vergleich zu früher ſich bedeutend geſteigert dachten und ebenſo den

Seminariſten und Lehrern in ihrem Streben nach Bildung und praktiſcher Ausrüſtung recht viel zumuteten. Als Lehrer in den Seminaren und als Schriftſteller gingen daher dieſe Männer weniger darauf aus, die jungen oder alten Schulpraktiker mit bequemen Krücken, Eſelsbrücken u. dergl. beliebtem Handwerksgerät zu verſorgen; vielmehr trachteten ſie dahin, dem Lehrer zu einer tüchtigen Bildung oder auf den rechten Weg dahin zu verhelfen, in der Hoffnung, daß er dann für das benötigte Handwerkszeug ſchon ſelbſt werde ſorgen können. Dieſem Sinne gemäß war es, daß Zahn nicht Muſterkatechiſationen, oder Muſter-Erzählungen, oder einen bibl. „Praktiſchen Schulmann" ſchrieb, ſondern eben ſeine bibliſchen Geſchichten und die beiden ſachlichen Handbücher dazu, und das methodiſche „Ein Wort" und ſeinen „Lehrſpiegel". In dieſem Sinne will verſtanden ſein, was das Vorwort zum „Reich Gottes" ſagt: „Es iſt kein Handbuch, wie wir deren mehrere haben, bloß Nutzanwendungen über eine gewiſſe Zahl in der Schule kurſierender bibl. Geſchichten, ſondern es ſoll den Lehrer in das Ganze der heiligen Schrift führen, nicht bloß zur handwerksmäßigen Anwendung eines kleinen Teils. Der Lehrer der Religion ſoll das Wort Gottes ſelbſt in ſeinem ganzen Umfange kennen; denn wie will er das Einzelne verſtehen, ohne einen Blick ins Ganze zu haben? Dieſe Rückſicht auf den Lehrer und auf jeden Chriſten, der nicht eine ſtückweiſe, ſondern eine vollſtändige Kenntnis der heiligen Geſchichte wünſcht, iſt bei dieſem Buche vorherrſchend. Und hoffentlich wird der, der die heilige Schrift in dieſer Weiſe gründlich kennen gelernt hat, bei ſeinem künftigen Unterricht in ſeiner Schule mehr über Überfluß als über Mangel ſogen. Nutzanwendungen zu klagen haben." — — „Leider ſteht (1830) der Religionsunterricht (in den Seminaren) oft in einem großen Mißverhältnis zu den übrigen Unterrichtsgegenſtänden; ich meine dagegen, daß unſere Seminare mehr „Katechetenſchulen" ſein ſollten, nach dem Muſter der Katechetenſchulen aus der Blütezeit der chriſtlichen Kirche, mit andern Worten: die Schullehrer ſollten nicht, wozu man ſie hier und da gern machen möchte, bloße Leſe-, Schreib- und Rechenmaſchinen ſein, ſondern Diener der chriſtlichen Kirche, denen vom Herrn befohlen iſt: Weidet meine Lämmer. — Und warum ſollte denn der Schulſtand nicht auch Männer in ſeiner Mitte zählen, die das wären, was jene Gelehrten der alten Kirche waren; Männer von tiefer Schriftkenntnis, aber ohne die eigentliche Sprachbildung? Und wie hat jener Held der chriſtlichen Vorzeit (Auguſtin), der kein Hebräiſch und nur wenig Griechiſch verſtand, und dem ſein mißverſtandenes ἐφ' ᾧ zum Überdruß bitteren Tadel zugezogen, das Schwert des Geiſtes geführt? Er iſt ein Licht geblieben durch die lange Nacht der ſpäteren Jahrhunderte der chriſtlichen Kirche."

So durfte ein pädagogischer Schriftsteller im Jahre 1830 schreiben. Ob auch jetzt noch? Und wenn er es thäte, würden nicht die Schul- und Konsistorialräte darob lächeln, und die meisten Lehrer an solchen Büchern vorbeigehen und nach praktischen, recht praktischen Handweisern fragen? Diejenigen, welche für den naturkundlichen Unterricht begeistert sind oder eine Begeisterung dafür glauben zeigen zu müssen, lassen es sich vielleicht noch gefallen, wenn Lüben auf der „Allgemeinen Lehrer-Versammlung" sagt: Es genügt nicht, daß ein Lehrer in der Naturkunde bloß das wisse, was er die Kinder lehren soll; er muß mehr besitzen, „aus dem Vollen schöpfen können." — Aber wenn's darauf ankommt, — werden sie in der That im stande sein, aus dem Vollen zu schöpfen und ihre Lektionen sich selbst zu präparieren? — Wird nicht die Mehrzahl wieder sich das Handwerkszeug von andern beschaffen lassen müssen und darum nach sog. „praktischen" Handbüchern rufen? — Genug, es ist gewiß, daß in der besprochenen Richtung zwischen jetzt und ehemals ein merklicher Unterschied besteht, und ebenso gewiß ist, daß neben einer lobenswerten Nüchternheit auch viel beklagenswerte Gemächlichkeit und Unwissenheit dabei mitwirkt. In diesem Charakter der Zeit liegt auch der Hauptgrund, warum in der jüngeren Lehrergeneration die Zahnschen Schriften nicht mehr so bekannt sind, als ehedem. Ich habe mehr als einen niederrheinischen jungen Lehrer angetroffen, der Zahns Historienbuch in der Schule gebrauchte, aber von der Existenz eines Begleitschriftchens zu diesem Lehrmittel von demselben Verfasser keine Ahnung hatte. Ich will nicht versäumen, die Leser, welche dieses Begleitschriftchen „Ein Wort u. s. w." noch nicht kennen, ausdrücklich auf dasselbe aufmerksam zu machen, wie der Verfasser selbst es gebraucht wissen will. Zugleich möchte ich auch den Wunsch aussprechen, daß bei einer etwaigen neuen Ausgabe dieses Büchleins die drei Festliturgien, welche in den ersten Auflagen der bibl. Historien enthalten waren, und ebenso einige ausgeführte, sogenannte „praktische" Unterrichtsbeispiele beigegeben würden. Die Unterrichtsbeispiele würden schon Leser anziehen, und so käme mit gutem Neuen auch gutes Altes wieder mehr in Kurs.

Schließlich muß ich auch noch des Zahnschen Schulblattes, der „Schul-Chronik", die vom Jahre 1844—1851 erschien, gedenken. Das Blatt hatte seinerzeit mit einer zu starken Gegenströmung zu kämpfen und mußte ihr endlich erliegen. Daher ist es gekommen, daß so manche treffliche Aufsätze auch damals schon nicht die Beachtung fanden, die sie verdienten. Für die jüngere Generation sind dieselben ohnehin nur vergrabene Schätze, da die „Schulchronik" jetzt nur jeweilig bei einem Antiquar anzutreffen und dann obendrein noch teuer ist. Schon vor

Jahren wurde der verehrte Verfaſſer einmal im Evang. Schulblatte von einer bergiſchen Lehrerkonferenz dringend gebeten, die größeren Aufſätze der Schul-Chronik aus ſeiner Feder in einer beſonderen Schrift herauszugeben. Der Herausgeber des „Südd. Schulboten“ hat es ſeinerzeit ebenſo gemacht und hat wohl daran gethan. Ich habe daher jene Bitte noch einmal wiederholt. Der Schulchroniſt hätte dadurch nicht nur manche alte Freunde erfreuen, ſondern ohne Zweifel auch manche neue ſich erwerben und der Schule einen guten Dienſt thun können.

...stimmungen haben dem Be-
...er einzelnen einen zu weiten
...oie manchmal Schulräte, Schul-
...hrer dem Schulwesen ihres Be-
...nsicht in bunter Mannigfaltigkeit,
... jüngsten Vorgänger aufzudrücken
... die Regulative hineingetreten, um
..., als echte Errungenschaft Bewährte zu
... jeden bei der Schule Beteiligten: für
... Behörden, seien sie zugleich ein sicherer
...echtigtes Thun oder Zumuten des andern.
einige „Mißverständnisse" hervor, welche
daß man z. B. hier und da der Meinung
... fordere ein buchstäbliches mechanisches Aus-
...er biblischen Geschichten, oder — wie z. B.
der Hengstenbergschen Kirchenzeitung behauptet
...ntarschulen seien die geistlichen Lieder nicht nach
..., sondern nach dem sogen. Urtexte zu lernen.
... wird bemerkt, es sei schwer zu begreifen, wie
...g aus dem Buchstaben der Regulative habe heraus-
...Geiste, mit der Bedeutung, welche sie gerade dem
...bl. Geschichte beilegen, dergleichen „Marterung des
...Ph. J. Spener ein solches Verfahren nennt, habe
... Bezug auf das zweite „Mißverständnis" wird einfach
daß das dritte Regulativ von einem neuen Schulgesang-
...es kirchlichen Gemeindegesangbuches nichts sage, auch nichts
...l die Schule durch Einführung eines von der Kirche noch
... Textes von dem kirchlichen Boden, auf dem sie doch stehen
...nen würde.*)

Stelle aus dem angezogenen Aufsatze der Ev. Kirchenzeitung verdient zur Geschichte der Regulative noch besonders notiert zu werden. Sie ...rch die Schulkinder kommen nun 80 Lieder mit ursprünglichem Texte ...er." — Der Verfasser des oben erwähnten Artikels bemerkt dazu: „Nun, ...ativ vom 3. Okt. 1854 hat der Schreiber dieses Aufsatzes nicht gelesen, ...e er, daß dasselbe S. 67 nicht 80, sondern 30 Lieder in der Schule zu ...rschreibt, und ein Schulverständiger ist er auch nicht, sonst wüßte er, daß ... Lieder fest einzuprägen eine schwere Aufgabe ist, daß aber das Erlernen Liedern für fast alle Schulkinder eine unfruchtbare „Marterung des Gedächt-sein und zur unvermeidlichen Folge haben würde, daß kein einziges Lied ...h fest und sicher aus der Schule mit ins Leben hinausgetragen würde." — ...us ergiebt sich also, daß die Regulative nicht bloß von unverständigen Leuten ...delt, sondern auch unbedachtsam gelobt worden sind.

VI.

Bemerkungen und Wünſche in betreff der Regulative

vom 1., 2. und 3. Oktober 1854,

beſonders hinſichtlich des Religionsunterrichts.*)

In dem Vorwort des Ev. Schulblattes (1857) hieß es S. 3:

„Innerhalb der letztverfloſſenen drei Jahre ſind die bedeutſamſten, umfaſſendſten, bis ins innerſte Mark der Schule eingreifenden geſetzlichen Verfügungen erlaſſen worden. Die 1800 evangeliſchen Lehrer in Rheinland und Weſtfalen, denen doch die Ausführung zunächſt obliegt, haben dieſelben — wenn man ein paar Broſchüren von älteren Schulmännern a. D. und einige einſame Zeitungsartikel abrechnet — faſt ſchweigend hingenommen; hauptſächlich wohl aus dem Grunde, weil ein zu eingehender Beſprechung geeignetes Organ ſich nicht darbot. Das war nicht gut.“ —

Seitdem iſt im Ev. Schulblatt auch nur zweimal in beſondern Artikeln von den Regulativen die Rede geweſen. Zuerſt in Nr. 5 (1858). Dem Verfaſſer iſt es hauptſächlich darum zu thun, im allgemeinen den richtigen Standpunkt zur Beurteilung der Regulative zu bezeichnen. Er hebt zunächſt hervor, daß die Regulative nichts ſchlechthin Neues zu geben beabſichtigen; durch ſie ſolle nur amtlich feſtgeſtellt werden, was im Hinblick auf die wahren Bedürfniſſe der Volksbildung und im Gegenſatz gegen eine irre führende Richtung ſeit länger als einem Jahrzehnt in den beſſern Schulen und Seminaren bereits angeſtrebt und größtenteils erreicht worden ſei.

Er weiſt weiter darauf hin, daß man die Feſtſtellung einer geſetzlichen Richtſchnur für den Elementarunterricht ſeit langem als dringendes

---

*) Die nachſtehenden Bemerkungen beziehen ſich, ſofern darin auch Wünſche ausgeſprochen ſind, weſentlich nur auf das dritte Regulativ. Die beiden andern Regulative ſind nur ſoweit mit in Betracht gezogen, als ſie hinſichtlich der Hauptgrundſätze, von denen zu reden iſt, mit jenem zuſammen ein Ganzes bilden.

Bedürfnis gefühlt habe. Die bisherigen Bestimmungen haben dem Belieben, der Willkür, dem Experimentieren der einzelnen einen zu weiten Spielraum gelassen; es sei bekannt genug, wie manchmal Schulräte, Schulinspektoren, Seminardirektoren, Pfarrer, Lehrer dem Schulwesen ihres Bereiches den Stempel ihrer persönlichen Ansicht in bunter Mannigfaltigkeit, oft im schroffsten Gegensatze gegen den jüngsten Vorgänger aufzudrücken gesucht haben. In diesen Zustand seien die Regulative hineingetreten, um das in der Erfahrung als fruchtbar, als echte Errungenschaft Bewährte zu sanktionieren. Als Richtschnur für jeden bei der Schule Beteiligten: für die Gemeinden, die Lehrer und die Behörden, seien sie zugleich ein sicherer Schutz für den einen gegen unberechtigtes Thun oder Zumuten des andern.

Schließlich hebt der Artikel einige „Mißverständnisse" hervor, welche die Regulative erfahren haben; daß man z. B. hier und da der Meinung gewesen, das dritte Regulativ fordere ein buchstäbliches mechanisches Auswendiglernen und Aufsagen der biblischen Geschichten, oder — wie z. B. in verschiedenen Aufsätzen der Hengstenbergschen Kirchenzeitung behauptet worden —: in den Elementarschulen seien die geistlichen Lieder nicht nach dem kirchlichen Gesangbuche, sondern nach dem sogen. Urtexte zu lernen. Gegen den ersten Irrtum wird bemerkt, es sei schwer zu begreifen, wie man eine solche Forderung aus dem Buchstaben der Regulative habe herauslesen, und mit ihrem Geiste, mit der Bedeutung, welche sie gerade dem Unterricht in der bibl. Geschichte beilegen, dergleichen „Marterung des Gedächtnisses", wie Ph. J. Spener ein solches Verfahren nennt, habe reimen können. In Bezug auf das zweite „Mißverständnis" wird einfach darauf verwiesen, daß das dritte Regulativ von einem neuen Schulgesangbuch an Stelle des kirchlichen Gemeindegesangbuches nichts sage, auch nichts sagen könne, weil die Schule durch Einführung eines von der Kirche noch nicht recipierten Textes von dem kirchlichen Boden, auf dem sie doch stehen solle, sich trennen würde.*)

*) Eine Stelle aus dem angezogenen Aufsatze der Ev. Kirchenzeitung verdient als Beitrag zur Geschichte der Regulative noch besonders notiert zu werden. Sie lautet: „Durch die Schulkinder kommen nun 80 Lieder mit ursprünglichem Texte in die Häuser." — Der Verfasser des oben erwähnten Artikels bemerkt dazu: „Nun, das Regulativ vom 3. Okt. 1854 hat der Schreiber dieses Aufsatzes nicht gelesen, sonst wüßte er, daß dasselbe S. 67 nicht 80, sondern 30 Lieder in der Schule zu lernen vorschreibt, und ein Schulverständiger ist er auch nicht, sonst wüßte er, daß schon 30 Lieder fest einzuprägen eine schwere Aufgabe ist, daß aber das Erlernen von 80 Liedern für fast alle Schulkinder eine unfruchtbare „Marterung des Gedächtnisses" sein und zur unvermeidlichen Folge haben würde, daß kein einziges Lied wirklich fest und sicher aus der Schule mit ins Leben hinausgetragen würde." — Daraus ergiebt sich also, daß die Regulative nicht bloß von unverständigen Leuten getadelt, sondern auch unbedachtsam gelobt worden sind.

Bemerkungen un[illegible]

von [illegible]

besonders [illegible]

In dem Bo[illegible]
„Innerhalb [illegible]
umfassendsten, bis [illegible]
Verfügungen erla[illegible]
land und Westfalen [illegible]
dieselben [illegible]
a. D. und einige [illegible]
genommen; haupt[illegible]
Besprechung geeig[illegible]

Seitdem ist [illegible]
von den Regulat[illegible]
Verfasser ist es [illegible]
Standpunkt zur [illegible]
nächst hervor, [illegible]
sichtigen; durch [illegible]
auf die wahren [illegible]
irre führende [illegible]
Schulen und [illegible]
worden sei.

Er weis[illegible]
lichen Richtsch[illegible]

*) Die [illegible]
ausgesprochen [illegible]
Regulative sin[illegible]
grundsätze, vo[illegible]

[illegible] Gegenstand [illegible] Nr. [illegible] 1858).
[illegible] nach den Regulativen," [illegible]
[illegible] der Verfasser die allgemeinen Grund-
[illegible] Regulativs dargelegt sind. Darüber

[illegible] macht, so müßte sich die Zahl [illegible]
[illegible] beschränken, die Zahl [illegible]
[illegible] reduziert, aber [illegible]
[illegible] gesteigert werden. Wie es jetzt steht,
[illegible] Begriffen ohne das Fundament der
[illegible] und Vorstellungen [illegible]
[illegible] genommen gewissenlosen Urteilen
[illegible], einen Ballast, der den Sinn
[illegible] verführerisch und verderbend erzeugt,
[illegible] Besehen der Dinge unfähig macht;
[illegible] für jede weitere [illegible]
[illegible] auf diesem Gebiete erst recht [illegible]
[illegible] werden. Noch mehr im Gebiete des
[illegible] Niedern."

[illegible] heißt es dann weiter:
[illegible] Strosses als Grundlage
[illegible] Zurechtweisung und Stütze [illegible]
[illegible] zur Einordnung in die kirchliche
[illegible] das Kind auch in der Schule
[illegible] für Schule, Haus und Kirche:
[illegible] vernachlässigten Forderungen sind
[illegible] genommen. Eine große Wohl-
[illegible] und [illegible] Frommen
[illegible] zum Lippen-
[illegible] können
[illegible] Früchte tragen." Dazu
[illegible] Christliches Familienleben" von
[illegible] „Es ist nicht zu wenig
[illegible] wenig Religion in den
[illegible] Religionsstunden [illegible]
[illegible] dem großen Mangel ein
[illegible] Religion, als Religions-
[illegible] der rationalistische,
[illegible] Menschen
[illegible] gewöhnlich noch eine

Empfänglichkeit für das Christentum auf spätere Zeiten bewahrt. In dem aber, welcher unter einem unheiligen Lehrer zwangsweise die Wahrheiten des Christentums auswendig gelernt hat, stellt sich meist eine durch nichts mehr zu belebende Stumpfheit ein. Er kennt die Geheimnisse des Glaubens längst, aber sie sind für ihn zu Leichnamen geworden, welche durch keine Berührung treuer Geistlichen wieder zum Leben erweckt werden können."

Soweit der Eingang des Artikels. Das weitere ist eine eingehende Erörterung zweier besondern Forderungen der Regulative in betreff des Religionsunterrichts. Wer den Aufsatz nicht, oder nicht mit vollem Bedacht gelesen hat, lasse ihn sich zur wiederholten Lektüre empfohlen sein. Wie kurz er ist, so enthält er doch eine solche Summe wichtiger, einschneidender Bemerkungen und belehrender Winke, daß eine Lehrerkonferenz eine geraume Zeit nötig hätte, um mit einer ebenso gründlichen Besprechung derselben fertig zu werden. *)

Wir hätten gewünscht, daß auch aus der praktischen Elementarschularbeit heraus einmal eine Stimme im Ev. Schulblatte laut geworden wäre, namentlich in Bezug auf die Detail-Bestimmungen und -Forderungen der Regulative. Die Schulpraxis wird doch schließlich das gewichtigste Wort behalten müssen darüber, wie weit ein Unterrichtsreglement im einzelnen wirklich zutreffend ist. Das Ev. Schulblatt hat leider in dieser Beziehung noch wenig Dienst leisten können.

Wenn wir im Folgenden etwas von diesem längst Gewünschten zu bieten suchen, so geschieht es hauptsächlich in der Absicht, eben unsern Beitrag zur Besprechung zu liefern und damit andere zu mahnen, den ihrigen nicht schuldig zu bleiben. Was wir zu sagen haben, werden wir bestimmt und deutlich aussprechen, weil es unsere Überzeugung ist. Wer sie korrigieren kann, dem werden wir dankbar sein.

---

*) Über eine Äußerung möchten wir den Herrn Verfasser doch gern interpellieren. Er sagt S. 136: „Sie" — die Grundbestimmungen der Regulative, insbesondere die für den Religionsunterricht — „sind, recht verstanden, von solcher Wichtigkeit, daß man wohl sagen darf, die rechte Durchführung derselben müßte unsere gesamte religiöse Unterweisung in Predigt und Katechisation, in höhern und niedern Schulen vielfach völlig umgestalten." — Uns ist dabei etwas rätselhaft. Danach würde ja das Elementarschul-Regulativ für viele Lehrer an höhern Schulen und Pastoren, wenngleich kein Gesetz, so doch ein ernster Bußprediger sein. Nun ist es aber von der Welt her nicht erhört, daß ein Bußprediger, einer, der den Leuten ins Fleisch schneidet, von seinem Publikum einstimmig und herzlich willkommen geheißen worden wäre. Die Regulative haben aber bekanntlich bei den Lehrern an den höhern Schulen und den Pfarrern durchweg unbedingte Anerkennung gefunden. Wie versteht man das? —

Wollten diese Bemerkungen sich mit dem Ganzen der Regulative befassen, so müßten notwendig auch einige Nebenumstände, die in die Geschichte der Regulative verflochten sind, in Betracht kommen, namentlich solche Nebenumstände, welche die unbefangene Prüfung und freudige Nachachtung derselben vielfach erschwert haben. Beispielsweise seien einige angedeutet.

Erstlich die noch immer nicht ausgeglichene Differenz: daß einige Verteidiger der Regulative sagen, diese sollten nichts Neues, nur das in der Schulerfahrung längst Erprobte festsetzen, während andere von einer „neuen Ära" reden, die mit dem 3. Okt. 1854 in dem preußischen Schulwesen begonnen haben solle.

Ein anderer hinderlicher Umstand, welcher auch in Nr. 2 des Ev. Schulbl. im vorbeigehen schon berührt wurde, ist der: daß nicht bloß das innere Leben Elementarschulen und zwar bis tief ins Detail hinein, sondern auch ebenso die Bildung der Lehrer und damit ein Hauptbestimmer ihrer äußeren socialen Stellung von der Centralstelle des Staates aus zu regulieren versucht worden ist. Die Übelstände, welche einem solchen Versuch anhangen müssen, liegen für den Einsichtigen längst am Tage, und werden noch immer mehr an den Tag kommen. Was für kleinere Staaten, wie Sachsen, Württemberg, Nassau u. s. w., die nicht einmal einer preußischen Provinz gleich stehen, thunlich und vielleicht notwendig ist, ist darum noch nicht für einen Staat wie Preußen thunlich und rätlich. Hält es doch schwer, bei einem allgemeinen Unterrichtsgesetze die Kontinuität der Gesetzgebung festzuhalten, wie viel schwerer muß die Anknüpfung an die wirklichen Zustände sein. Wenn aber letzteres nicht gelingt, so findet das Gegenteil einer stetigen, historischen Entwicklung statt. Dann geht es manchmal dem kühnen Griffe des Gesetzgebers, der die Geister mit Gewalt zusammenhalten will, wie bei einem Griff in den Sandhaufen, wo bekanntlich desto mehr zwischen den Fingern durchschlüpft, je fester diese sich zusammenballen. Davon ist den Regulativen auch etwas passiert und mußte passieren, weil sie als allgemeines Staats-Unterrichtsreglement die landschaftlichen und historisch gewachsenen Besonderheiten nicht berücksichtigen wollten.

Ein dritter Umstand, der das Einleben der Regulative erschwert hat und noch erschwert, hängt gerade mit einer ihrer trefflichsten Bestimmungen zusammen, mit der Bestimmung nämlich, wonach der Unterrichtsstoff vereinfacht, konzentriert werden, und die Meisterschaft des Lehrers sich zunächst darin bewähren soll, daß auf jeder Stufe erst das Minimum festes und freies Eigentum der Kinder werde.

Der alte Satz, auf den diese Forderung fußt: Nicht vielerlei, sondern viel; ein weniges gut gelernt ist besser als vieles, das nur unsicher gewußt wird, — ist seit dem Bestehen der Schulen von einer Lehrergeneration auf die andere überliefert und in allen pädagogischen Lehrbüchern den Lehrern und in allen Seminaren den Seminaristen fleißig vorgehalten worden. Er ist unter dem pädagogischen Volke so bekannt wie in der Christenheit die 10 Gebote. Nichtsdestoweniger ist allüberall viel gegen ihn gesündigt worden. Gerade diejenigen, welche wohl wußten, daß diese Regel nicht bloß pädagogische Einsicht, sondern vielmehr noch eine gewisse sittliche Ausrüstung bei dem Lehrer voraussetzt, und welche auch mit Aufbietung aller Konsequenz, Geduld und Selbstverleugnung, deren sie fähig waren, ihr nachzukommen strebten, werden fort und fort sich angeklagt haben, daß sie hinter dem vorgesteckten Ziele stets zurückblieben. Wie wird es nun erst in den Schulen ausgesehen haben, wo weder die pädagogische noch die sittliche Bedeutung jenes alten Spruches recht zum Bewußtsein gekommen war; bei Lehrern, welche mit Fleiß und Eifer, aber — wie man hierzulande zu sagen pflegt — „auf den Haufen" arbeiteten und darum zu ihrer und ihrer Vorgesetzten Freude es in allen Stücken herrlich weit zu bringen vermochten?

Während nun jene in der deutlichen, nicht mißzuverstehenden Sprache, womit das Regulativ die Regel: „Nicht vielerlei, sondern viel," vorhält und erklärt, eine wohlbekannte Stimme, einen willkommenen Bundesgenossen und heilsamen Mahner erblickten; mußten diese in dem Regulativ manches unverständlich und das, was sie verstanden, vielfach nicht wenig unbequem finden. „Sind wir denn," werden sie gesagt haben, „auf einem so argen Irrwege gewesen? Haben wir nicht von unsern Pfarrern, Schulinspektoren und Schulräten stets das Zeugnis erhalten, daß wir mit Eifer, Fleiß und gutem Erfolge unsere Arbeit gethan hätten?" — Es ist in Wahrheit nicht zu leugnen, daß gerade die Fleißigen unter ihnen hier und da Gefahr laufen mußten, an sich und an der Schulleitung irre zu werden. Das Zurechtfinden war nicht leicht. Denn wenn sie, um sich zu orientieren, Umschau hielten, so mußte ihr Blick notwendig auch auf die verschiedenen höheren Schulen und auf den Konfirmanden-Unterricht fallen. Und wenn sie das Vielerlei und Viel, was in jenen Schulen manchmal den Schülern mit aller Gemütsruhe eingeschüttet wird; wenn sie die Summe von gedruckten und gar diktierten abstrakten Lehrsätzen, Sprüchen, Liedern ꝛc., welche die Pfarrer in verhältnismäßig wenigen Stunden zu einem „unverlierbaren und freien Eigentum" der Kinder zu machen bemüht sind, übersehen haben: werden sie sich durch diese Umschau haben orientieren können? Werden sie nicht bei sich selbst gesagt haben: Wenn

in der Elementarſchule gegen das Grundgeſetz alles Unterrichtens geſündigt worden iſt, dann hat man an andern Stellen dagegen gefrevelt? Und wenn wir für unſere Sünde mit Peitſchen gezüchtigt werden ſollen, verdienen denn jene von Rechts wegen nicht noch etwas anderes? — Und wenn nun endlich Jahr auf Jahr verfloß, ohne daß auch nur die leiſeſte Stimme darüber laut wurde, daß auch an andern Orten als in der Elementarſchule etwas zu regulieren ſei, während gerade von dieſen andern Orten aus die „trefflichen" Regulative das lauteſte Lob erhielten: wie mußte da jenen Lehrern in dieſem Labyrinth von Widerſprüchen zu Mute werden? Manche und vielleicht nicht wenige unter ihnen haben dadurch an den Regulativen und an noch anderm Ärgernis genommen.

Es mag ſein, daß manche guten Leute meinen, nachdem die trefflichen unterrichtlichen Grundſätze glücklich ſchwarz auf weiß und mit geſetzlichem Stempel verſehen in den Regulativen vorliegen, ſei nun weiter nichts nötig, als jedem Schulmeiſter kategoriſch zu ſagen: So ſollſt du es machen und ſollſt mit gutem Mute und freudigem Geiſte deine Arbeit thun! Andere werden von dem vorbezeichneten anſtößigen Umſtande, der nach unſerer Behauptung den Regulativen hinderlich ſein ſoll, nie etwas gehört und noch weniger aus ſich ſelbſt heraus daran gedacht haben. So mag es ſein. Aber darum behaupten wir um ſo beſtimmter: Erſt wenn an allen Stellen, wo bildender Unterricht erteilt werden ſoll — in den höhern Knaben- und Mädchenſchulen, im Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht u. ſ. w. — mit der Anwendung der guten regulativiſchen Grundſätze ohne Abzug gewiſſenhaft ernſt gemacht, wenn die „Reformation" am Haupt und allen Gliedern konſequent durchgeführt wird, — erſt dann kann das Regulativ auch auf dem Elementarſchulgebiet zur vollen Segenswirkung gelangen.

Es giebt der Nebenumſtände, welche die Wahrheit, die in den Regulativen zur Geltung kommen will, in betrübender Weiſe aufgehalten haben, noch mehrere. Wir übergehen die minder in die Augen fallenden, um endlich noch das Hindernis zu nennen, was in dem Regulative vom 3. Oktober ſelbſt liegt.

Nach unſerer Überzeugung haben die „Grundzüge ꝛc." an einer und zwar gerade an der wichtigſten Stelle mit ihren trefflichen didaktiſchen Grundſätzen nicht völlig ernſt gemacht und dadurch nicht nur für manchen dieſe Grundſätze wieder verdeckt, ſondern auch Gemüt und Gewiſſen vieler treuen Schularbeiter drückend beſchwert. Wir werden dieſe Behauptung in beſter Form zu begründen ſuchen.

Bevor wir uns aber gestatten dürfen, an dem Inhalt der Regulative einige Ausstellungen zu machen, muß einer schuldigen Pflicht, einer Gewissens- und Ehrenpflicht genügt werden. Es gilt ein offenes, unumwundenes Zeugnis für die darin ausgesprochenen fundamentalen pädagogischen Grundsätze, welche in der Elementarschule wie an allen andern Orten, wo christlich bildender Unterricht erteilt werden soll, nie genug betont werden können, und zwar darum nie genug betont werden können, weil sie zugleich sittlicher Natur sind, also nicht bloß mit Mißverstand und Unverstand, sondern auch mit der „Sünde, so uns immerdar anklebt und träge macht", zu kämpfen haben. Wir heben drei heraus.

Erstlich. Der christliche Religionsunterricht soll Centrum des ganzen Schulunterrichts sein; oder, richtiger und vollständiger ausgedrückt: das gesamte Schulleben — Unterricht, Andacht, Zucht und das persönliche Beispiel des Lehrers — soll vor allem dahin gerichtet sein, daß die Schüler in ihren Ewigkeitsberuf als Glieder der Kirche, der Gemeinschaft der Heiligen nicht nur eingewiesen werden, sondern sich einleben mögen.

Dem Princip nach ist das freilich nichts Neues. Seitdem unser Herr und Heiland die Kindlein gesegnet hat, muß der christliche Lehrer wissen, daß es seine Aufgabe sei, nicht bloß die Kinder zu diesem Segenspender kommen zu lassen, und ihnen nicht zu wehren, sondern sie zu ihm zu führen. Wer aber auf dem Schulgebiet sich umgesehen hat, weiß auch, daß die Schule noch lange nicht an dem Punkte angekommen war, wo sie sagen durfte, sie gebe wirklich und vollständig „Gott, was Gottes ist". Schon die äußerlichen Bedingungen für eine gründliche christliche Unterweisung waren noch nicht überall vorhanden. Es gab Lehrer, welche für den Kern des Religionsunterrichts, die biblische Geschichte, nur 2 Stunden wöchentlich übrig hatten und diese wenigen Stunden noch in der abgeschmacktesten Weise verwendeten, z. B. so, daß in der ersten Stunde eine alttestamentliche und in der andern eine neutestamentliche Geschichte durchgenommen wurde. Es gab Schulen, wo für Katechismus und Kirchenlied nur ein paar sog. „Überhörstunden" (Memorierstunden) angesetzt waren, in denen die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und jedem Schüler sein aufgegebenes Pensum „abzuhören", d. h. ihn seinen Abschnitt sinn- und verstandlos herschnattern oder herstottern zu lassen, ein Verfahren, bei dem man nicht weiß, worüber man sich mehr wundern soll, ob darüber, daß ein Schulmann sich zu einer derartigen Danaiden-Arbeit verstehen, oder daß die Kirche solchen Greuel der Verwüstung an heiliger Stätte dulden konnte.

Dieſer und ähnlicher Unfug iſt doch durch das Regulativ verurteilt und, ſoweit ein Geſetz reichen mag, beſeitigt. „Es ſind wöchentlich ſechs Stunden für den Religionsunterricht anzuſetzen," heißt es. Damit iſt wenigſtens für dieſen Gegenſtand die Zeit vorgeſchrieben, welche für ihn nötig und ſeiner würdig iſt, und dann auch für diejenigen, welche es bisher nicht begreifen konnten, das zuſammenhangsloſe Stückwerk von bibl. Geſchichte, Katechismus u. ſ. w. unter den gemeinſamen Begriff und die Aufgabe des Religions-Unterrichts gebracht. Es heißt weiter: „Der Katechismus wird, ſoweit es die Vorbereitung für den Katechumenen-Unterricht erfordert, dem Gedächtnis eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können." Damit iſt das der heiligen Sache und des vernünftigen Menſchen unwürdige ſinnloſe Herplappern von Katechismusantworten, Sprüchen ꝛc. gerichtet; gerichtet, das heißt freilich noch nicht beſeitigt. Zum Beſeitigen iſt noch wohl etwas mehr erforderlich als der einfache Befehl: Du ſollſt — nicht plappern laſſen. Auch kann das Geſetz einen geiſtlich toten Lehrer, der mit der Geſchichte Moſis, Davids u. ſ. w. umſpringt, wie etwa mit der Geſchichte des Kaiſers Napoleon, nicht lebendig machen.

Nichtsdeſtoweniger bleibt es eine große, wichtige Sache, daß einmal deutlich geſagt und amtlich beſtimmt iſt, was äußerlich zu einer guten chriſtlichen Unterweiſung gehört.

Doch nicht bloß das Hauptprincip, wonach dem chriſtlichen Unterricht ſein Recht, d. i. die Hauptſtelle im geſamten Schulleben geſichert wird, iſt es, was die Lehrer von ernſtem chriſtlichen Sinne an der Unterrichtsordnung vom 3. Oktober mit Freuden begrüßt haben. Mit gleicher Freude mußten alle Einſichtigen die miteinbegriffene beſondere Beſtimmung leſen, welche darauf verweiſt, was hinfort als der Kern, der Mittelpunkt des Religionsunterrichts gelten ſoll. Im erſten Regulativ S. 20 und wieder im dritten S. 65 heißt es: „Die bibliſche Geſchichte iſt das Feld, auf dem die evangeliſche Elementarſchule ihre Aufgabe, das chriſtliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, zu löſen hat."

Das iſt ein Satz von großer Tragweite, und in unſern Augen von ſolcher Bedeutung, daß man ſchon um ſeinetwillen dem Regulativ viele Irrtümer verzeihen müßte.

Wie viele Jahrhunderte haben verfließen müſſen, bis es zu allgemeinen chriſtlichen Volksſchulen und in denſelben zu einem, nach richtigen pädagogiſchen Grundſätzen eingerichteten chriſtlichen Religionsunterrichte, d. i. zu einem ſolchen, der die Heilslehre auf die Heilsgeſchichte

gründet, gekommen ist! Sehen wir von der vorreformatorischen Zeit, wo es mit der allgemeinen, wie speciell mit der religiösen Unterweisung der Jugend nicht zum besten bestellt war, ab. „Aber auch die Schulordnungen der Reformationszeit sind viel zu ausschließlich auf die herrschende Voraussetzung gebaut, daß der Religionsunterricht (ein Wort, das ohnehin die alte evangelische Kirche gar nicht kannte) lediglich Katechismusunterricht sei, als daß die bibl. Geschichte daneben als eigenes Fach wäre genannt worden; Geschichtliches wurde nur zum Zweck der Exemplifikation angewendet. Die Sächsische Schulordnung von Luther und Melanchthon weiß auch für „den ersten Haufen" von biblischer Geschichte nichts. Derselbe soll lesen „der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete innen stehen." Für den andern Haufen wird ein Tag zum Katechismus-Abhören und Auslegen und zum Bibellesen bestimmt. — Luthers deutsche Bibel wurde damals vom Volke im Hause fleißig gelesen — dazu der deutsche Katechismus getrieben, ganz der Absicht Luthers gemäß — aber in der Schule war die heil. Schrift wenig zu finden; nur auf den höheren Stufen fand Lesen und Erklären ganzer Bücher statt. Nicht bibl. Geschichte, sondern Katechismus und Spruch, und zwar zugleich als Lesestoff, bilden den Gegenstand des Anfangsunterrichts im Christentum. Noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden vielfach die Kinder lesend aus dem Katechismus in das Evangelium, dann in die Bibel geführt, höchstens bildete ein A-B-C-Buch die Vorstufe für das eigentliche Lesenlernen. Als Beispielsammlung für den Katechismus ist die bibl. Geschichte seit der Reformation fleißig benutzt worden." *) — Aber darüber, über die mündliche Benutzung der bibl. Geschichten bei der Erklärung des Katechismus kam man nicht hinaus.

Da erschienen im Jahre 1715 die bekannten „zwei mal zwei und fünfzig auserlesenen biblischen Historien von Johannes Hübner, Rektor am Johanneum in Hamburg,**) ein Buch, das noch in anderm als litterarischem Sinne ein gutes Werk zu heißen verdient. Der wackere Schulmann hatte es gewagt, über die traditionelle Praxis des Religionsunterrichts hinaus nachzudenken, und entdeckte das Feld, auf dem alle schulmäßige christliche Unterweisung ihre Hauptaufgabe zu lösen hat; Grund genug, daß die deutschen Schulen seiner nicht minder in Ehren gedenken sollten, wie man Luthers, Speners und Pestalozzis gedenkt. Zur vollen Würdigung seiner pädagogischen Aussaat, von deren

*) Schurig, in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. I. Bd. S. 641. — Vgl. noch: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrhundert, von Löschke.

**) Geb. 1688 zu Tyrgau bei Zittau, gest. 1731 in Hamburg.

Früchten die evangelischen und katholischen Schulen schon lange zehren, scheint aber noch immer nicht die rechte Zeit gekommen zu sein. In v. Raumers Geschichte der Pädagogik hat der alte Hamburger Rektor und sein fruchtreiches Werk keinen Raum finden können; und wo seiner Erwähnung geschieht, z. B. in Palmers Katechetik u. a. O., da wird der „Erfinder der Historienbücher" fast nur so von weitem mit einer leichten Verbeugung begrüßt. Nachdem jetzt die Regulative den Weg, welchen Hübner gezeigt, für den einzig richtigen erklärt und vorgeschrieben haben, kommt hoffentlich auch bald die Zeit, wo man seinen Gedanken zu Ende denken und dann auch dem Urheber die gebührende Ehre widerfahren lassen wird.

Wenn man nicht tagtäglich noch vielfach die entgegengesetzte Praxis sehen müßte, so sollte man denken, es könnte kaum eine klarere Wahrheit geben als die, daß der Unterricht in der bibl. Geschichte das Fundament und der Mittelpunkt aller religiösen Unterweisung sein müsse. Kann doch jedes Ding, das eine Geschichte, eine Entwicklung hinter sich hat, z. B. Kirche, Staat, Schulwesen, Sprache u. s. w., erst dann recht begriffen werden, wenn es nach seiner geschichtlichen Entwicklung, wenn es genetisch begriffen wird.*) Für den Religionsunterricht kommen aber noch zwei besondere gewichtige Gründe hinzu. Gegenüber der stets sich erneuernden Lüge, daß das Evangelium eine bloße Lehre sei, gilt es, den kleinen und großen Christen zum Nimmervergessen einzuprägen, die Botschaft des Heils habe es mit Thaten, und zwar mit den „großen Thaten Gottes" zu thun, wie ja auch die Ur-Konfession der Kirche in ihren drei Artikeln nur davon redet. Zum andern, da bei diesem Unterricht nicht bloß Kenntnisse mitgeteilt, sondern vor allem Gesinnungen erzeugt werden sollen, so weist für diesen Zweck schon die gemeine Weisheit: „Beispiel thut mehr, als die beste Lehr," auf die lebendige Geschichte hin.

Mit dieser Aufgabe und Gestalt des Religionsunterrichts hängt der Gebrauch der sogen. „bibl. Historienbücher" aufs engste zusammen. Die Schulgeschichte schon hat sie unzertrennlich verbunden. Erst nachdem der alte Hübner den Schulmännern und Katecheten ein solches Buch vor die

*) Die allernächste Erfahrung schon kann den Satz anschaulich machen. Bei einer Person, die mit uns aufgewachsen, die wir von Kindesbeinen an durch alle Stufen der Entwicklung hindurch bis zum reiferen Alter begleitet haben, — liegt uns da der Charakter, die gesamte Denkungsart nicht viel deutlicher ausgebreitet vor Augen, als bei einer andern, die uns erst in den spätern Jahren bekannt geworden ist, auch wenn die letztere uns innerlich näher steht? Und wenn wir einen neuen Freund gefunden oder die Schriften eines uns persönlich unbekannten Mannes lieb gewonnen haben, — regt sich da nicht der lebhafteste Wunsch in uns, auch die Lebensgeschichte jenes Freundes und dieses Mannes zu erfahren?

Augen geſtellt und in die Hände gegeben hatte, lernten ſie nach und nach erkennen, was auf dieſem Wege auszurichten ſei und wo das Feld liege, auf dem die chriſtliche Unterweiſung ihre Hauptaufgabe zu löſen habe. Aber auch aus der Sache ſelbſt heraus iſt die Zweckmäßigkeit der Bibelauszüge in der Form der „Hiſtorienbücher“ leicht zu erweiſen. Sie ſind das einzig praktiſche Mittel, in das geſamte „Wort vom Reich“, in die Bibel einzuweiſen. Nur an ihrer Hand läßt ſich bei Kindern neben dem Einblick in die hiſtoriſche Entwicklung des Reiches Gottes auch ein zuſammenhaltender Überblick erzielen; nur durch ſie lernen die Schüler auf dem kürzeſten Wege ſich in den Geſchichts- und andern Büchern der heil. Schrift zurechtfinden. Man vergeſſe doch nicht, daß die Bibel nicht eigentlich ein Buch, ſondern eine Bibliothek iſt. Wenn unſere evangeliſche Kirche in häufiger Rede die Bibelkirche genannt wird, ſo iſt das im Gegenſatz zur römiſchen gewiß gerechtfertigt, weil jene mit gutem Gewiſſen die Bibel allen empfiehlt, dieſe aber den gemeinen Mann davor warnt. Nichtsdeſtoweniger iſt in dem lauten Selbſtrühmen von „Bibelkirche“, „Bibelvolk,“ „Bibelleben“ auch viel Gerede, Täuſchung und — Prahlerei. Es gehört wenig, es gehört nur aufmerkſames Leſen und aufrichtiges Verlangen nach Wahrheit dazu, um aus der Bibel Worte des Lebens ſchöpfen zu können; aber es gehört ein wohlbemeſſener Unterricht, fortgeſetzte Beſchäftigung, Fleiß und ausharrende Treue dazu, um in der Bibliothek Gottes wirklich orientiert und heimiſch zu werden, ſo daß in voller Wahrheit von bibliſchem Denken, Reden und Leben geredet werden darf. Von dieſem Ziel ſind wir aber auch in der evangeliſchen Kirche und ſelbſt da, wo das chriſtliche Leben lebendig und rege iſt, noch weit, ſehr weit entfernt. Es fehlt viel, daß Gottes Wort reichlich unter uns wohne. Die Schule ſoll und muß helfen, daß wir dem Ziele näher kommen, und ſie wird es auch, wenn ſie, wie das Regulativ vorſchreibt, auf dem Gebiete des bibl. Geſchichtsunterrichts ihre Hauptaufgabe erkennt und immer beſſer zu löſen ſucht.

Darum haben wir die betreffende Weiſung über den Religionsunterricht der Schule, welche die Regulative wiederholt einſchärfen, mit Freuden begrüßt. Es iſt ein Wort, in welchem der Geſetzgeber gleichſam über ſich ſelbſt hinausgeht, womit er weisſagt.*)

Darum loben und preiſen wir den Herrn, daß er einſtmals dem Rektor am Johanneum in Hamburg den Gedanken ins Herz gelegt, die

*) Die Leſer, welche ſich in dieſem Augenblicke der beiden Gründe erinnern, womit das erſte Regulativ S. 20 dieſe Weiſung rechtfertigt, mögen vielleicht unſere Auffaſſung etwas wunderlich finden. Wir laſſen uns dadurch nicht beirren. Es iſt nicht das erſte Mal, daß jemand von Amts wegen hat weisſagen müſſen.

Geschichtsunterrichts sein, bloß eine Summe ungeordneter Beispiele für den Katechismus zu liefern. Es wäre aber mehr als überflüssig, jetzt schon des Weitern und Genauern davon zu reden. Vorderhand ist abzuwarten, ob der von dem Regulativ sanktionierte Fortschritt wenigstens in den zunächst liegenden Folgerungen überall, wo man bisher zurückgeblieben, freudig angenommen und in die Praxis eingeführt werden wird. Mittlerweile bleibt aber jedem unverwehrt, auch im Hinblick auf die weiteren Ziele in Hoffnung fröhlich zu sein. „Die Heilsgeschichte ist das Fundament der Heilslehre, darum muß die bibl. Geschichte der Mittelpunkt des elementarischen Religionsunterrichts sein" — diese Wahrheit ist nun mit Gesetzeskraft in das Schulleben eingeführt. Sie wird, wenn der Lehrerstand immer tiefer in ihren tiefen Sinn einzudringen und in Treue und heiligem Eifer ihr zu dienen bereit ist, mit unwiderstehlicher Kraft sich Bahn brechen und ausrichten, wozu sie gesandt ist.

Der zweite Hauptgrundsatz der Regulative, dessen wir uns von Herzen gefreut haben und hier hervorheben müssen, ist der, welcher entschieden auf thunlichste Vereinfachung, auf Konzentration und Gründlichkeit des Unterrichts dringt. Doch müssen wir von vornherein bemerken, daß unsere Freude nicht auf der Voraussetzung beruht, dieser Grundsatz sei in der Elementarschule mehr als an andern Stellen in Vergessenheit geraten, sondern darauf, daß er an sich richtig ist und von allen Bildungsanstalten beachtet werden muß.

Was zunächst die Bestimmungen über die Vereinfachung und Konzentration betrifft, so ist uns kaum denkbar, wie ein praktischer Schulmann denselben nicht vollen Beifall schenken sollte. An und für sich betrachtet, können sie nur seinen sehnlichsten Wünschen entgegengekommen sein. Was ist bei der Schul- wie bei aller menschlichen Arbeit erfreulicher, ermutigender, als zu sehen, daß man wirklich etwas zustande bringt, daß ein sicheres Resultat zu Tage kommt? Und was ist lähmender, qualvoller, als nach vieler Mühe und Anstrengung endlich zu gewahren, daß man zum guten Teil eine Danaiden-Arbeit gethan habe? Rechneten doch die Alten solche Arbeit zu den Höllenqualen. Welcher unter uns Schulleuten müßte nicht bekennen, daß er durch überhastiges Drauflosleheren, durch übermäßige

---

zu 320 kurzen Antworten mehrere geschichtliche Beispiele angeführt. Der Fortschritt liegt auf der Hand. Während die meisten katechetischen Lehrbücher nur bibl. Sprüche als „Beweisstellen" heranziehen, ist hier zugleich und hauptsächlich ein reiches geschichtliches Maß als Erläuterungsmittel verwandt. Auch die Kirchenlieder (47, nach der Zahl der Lehrabschnitte) haben die gebührliche Stelle gefunden. — Wieweit dieses Buch für die katechetische Praxis zweckmäßig ist, haben wir nicht zu beurteilen.

[illegible]

Wenn durch die Regulative ein Lernen in dieſem Sinne immer mehr in den preußiſchen Schulen Recht und Sitte wird, dann leidet die gerühmte Schulbildung keine Not. Was not leidet, iſt die Flunkerei und das Prahlhanſentum. Ihnen iſt kategoriſch die fernere Toleranz verſagt; ſie müſſen ſich emeritieren laſſen.*) Es kann nicht ſtärker auf Gründlichkeit im Unterricht, auf allſeitige Durcharbeitung des Stoffes zu wahrhafter Erleuchtung, auf wahre Freimachung der Seelenkräfte; kurz, auf das, was man „formale" Bildung nennt, gedrungen werden, als es vielfach in dem dritten Regulative geſchieht. Die Ausdrücke dafür ſind überall ſo unmißverſtändlich deutlich, ſo richtig und treffend, daß ſchwerlich bis jetzt in deutſchen Landen ein obrigkeitliches Unterrichtsreglement zu finden ſein dürfte, das in dieſem Sinne den Regulativen an die Seite geſtellt werden könnte. Die meiſten didaktiſchen Wahrheiten, welche die Schulmänner aller Art ſeit Peſtalozzis kräftigem Anſtoß namentlich hinſichtlich der „formalen" Bildung zu Tage gefördert haben, ſind — wenigſtens dem grundſätzlichen Ausdruck und dem Weſen nach — als ſicherer Ertrag, als wirkliche Errungenſchaft in die Regulative aufgenommen worden. Sie ſollen in Zukunft die Schularbeit regulieren helfen; was ihnen entgegenſteht, ſoll weichen. Wer bisher auf eigene Fauſt und gut Glück nach dieſen Wahrheiten gehandelt hat, ſoll nun an dem Geſetze einen feſten Boden, ſichern Rückhalt und — einen ernſten Mahner finden. Die Mahnung aber, in der erkannten Wahrheit auch zu wandeln, gehört in dieſem Weltlauf für alle und jeden zur „täglichen Notdurft".

Es iſt viel, ſehr viel leichter, ſich Ideale der „formalen" Bildung auszudenken und geiſtreich davon zu reden, als auch nur ihre erſten Gebote auf der unterſten Stufe wirklich zu erfüllen. Nehmen wir beiſpielsweiſe ein Stück aus der erſten Stufe des Leſenlernens. Was für ein Maß von feſter Beharrlichkeit und Geduld muß ein Lehrer aufwenden, wenn er die Kinder zu einem richtigen, menſchenwürdigen Ausſprechen der einzelnen Laute und Wörter bringen will. „Es kann" — ſagt der Prof. Lange in einem Aufſatze der Schulchronik 1844 — „dem wackern Schulmanne nicht genügen, daß das Kind den vorgeſprochenen Laut nur überhaupt verſtändlich wiedergiebt. Es muß ihn rein und lauter ausſprechen, nicht heiſer, nicht getrübt, nicht plump oder gellend. Nicht viele Kinder werden ſogleich den rechten Wohllaut der Laute treffen. Viele haben in ihrer Stimme etwas fühlbar Rohes und Wildes; ſie charakteriſieren ſich

*) Leider haben die Regulative an einer beſondern Stelle, wovon weiter unten zu reden iſt, dieſen böſen Gäſten eine ziemlich große Hinterthür aufgethan. Nötigenfalls können wir auch mit Beiſpielen beweiſen, daß ſie von den Unholden mit nicht geringem Erfolge benutzt wird.

[illegible]

[illegible] Schulen und im Konfirmandenunterricht — in der Anwendung

und Durchführung ihrer didaktiſchen Grundſätze wahrhaft ernſt gemacht, — wenn das Karthago der pädagogiſchen Luxurie, der Überfütterung mit konkreten und abſtrakten Wiſſensmaſſen, des ſchweren Lernens zum leichten Vergeſſen in allen ſeinen traditionellen Bollwerken bis auf den Grund zerſtört ſein wird.

Der dritte fundamentale Grundſatz der Regulative, welcher auch in unſere Theorie des Schulweſens genau paßt,*) iſt der: Daß die Lehrer nicht bloß im Hinblick auf ihre unmittelbaren Berufspflichten, ſondern auch der geſamten ſocialen Stellung ihres Standes gemäß vorgebildet werden müſſen. Ein wörtlicher Ausdruck für dieſes Princip findet ſich zwar im erſten Regulativ nicht; es kann aber kein Zweifel darüber ſein, daß der Kreis der Seminar-Unterrichtsgegenſtände auch nach einer beſtimmten Abſchätzung der ſocialen Stellung des Elementarlehrerſtandes abgeſteckt iſt.

Wollten wir hier auf eine Erörterung dieſes Grundſatzes eingehen, ſo müßte notwendig auch die dem Regulativ vom 1. Oktober zum Grunde liegende Abſchätzung und noch manches andere zur Sprache kommen. Damit aber würden unſere „Bemerkungen" in die Untiefen einer Frage ſich verirren, zu deren richtiger Beantwortung nach unſerer Überzeugung vor allem die Einſicht gehört, daß eine Antwort, welche für den ganzen preußiſchen Staat gelten ſoll, gar nicht möglich iſt.**)

Eine genauere Beſprechung dieſes Grundſatzes, wie des erſten Regulativs überhaupt, müſſen wir alſo für eine andere Gelegenheit verſparen.

Zum Schluſſe liegt uns noch ob, die oben ausgeſprochene Behauptung zu begründen, daß das dritte Regulativ an einer und zwar

*) Im Verfolg der „Beiträge zur Theorie des Schulweſens" wird der Satz zur Sprache kommen, als eine der zunächſt liegenden Folgerungen aus den von uns betonten Eigenſchaften der „Familienhaftigkeit" und „Volkstümlichkeit".

**) Das Regulativ vom 1. Okt. hat freilich eine ſolche Antwort zu geben verſucht. Wir ſind leider nicht in der Lage, uns in jeder Hinſicht darüber freuen zu können. Für viele Gegenden unſeres Staates mag ſie zutreffend ſein. Über Schulverhältniſſe, die uns nicht genau bekannt ſind, gedenken wir nicht zu urteilen. Was aber insbeſondere die innere Schuleinrichtung und äußere Schulordnung unſerer engern Heimat und die dadurch bedingte ſociale Stellung der Lehrer betrifft, ſo haben wir uns bisher noch nicht überzeugen können, daß die Abſchätzung, auf welcher das erſte Regulativ baſiert, das Richtige getroffen habe. Solche kleinen Unrichtigkeiten können natürlich die Freunde und zufällig wohlbedienten Kunden der Staats-Schul-Vorſehung nicht kümmern. Es iſt ja Naturrecht, daß jeder zunächſt für ſich ſelbſt ſorge und ſeinen Nächſten der Fürſorge des lieben Gottes überlaſſe.

[illegible] seinen trefflichen [illegible]
[illegible] erst gemacht hat.

[illegible] da wir gegen das [illegible]
[illegible] Opposition derer Gemein-
[illegible] aus dem Leibe schneiden
[illegible] behaupten:
[illegible] durch den Erlaß
[illegible] Lernstoff ist zu
[illegible] wird, einen reichen
[illegible] der Schule nehmen; selbst-
[illegible], sondern daß sie etwas
[illegible] geistliche Lebensmittel, als
[illegible] aber mehr gelernt

[illegible] pädagogischen Standpunkt zu
[illegible] müssen wir uns noch eine

[illegible] der derzeitige Ministerial-
[illegible] überhaupt wie hinsichtlich
[illegible] durchaus an, und gehen
[illegible] wenn wir unsere Ansicht
[illegible] manche Lehrer vor Ver-
[illegible] die Hände über dem Kopfe
[illegible] für alle Lehrgegenstände
[illegible] das Auffassungs- und
[illegible] weil die Intelligenz
[illegible] bethätigt. Gedächt-
[illegible] das Wort besagt.
[illegible] das Rechtschreiben beruht
[illegible] im Rechnen, namentlich im
Unterricht [illegible] Fertigkeit daher, daß die
einem [illegible] werden, bis sie gleichsam
herzlich [illegible] müssen die Anschauungen,
nicht [illegible] wiederholt, d. h. dem
werden [illegible] erst werden sie disponibles
lassen [illegible] ist für die Intelli-
Segen [illegible] und das Gewöhnen
bildender [illegible]), Üben und Gewöhnen
Schulen [illegible] pädagogischen Theorie und

xis noch lange nicht überall zu ihrem vollen Rechte gekommen. Aller-
ge ist zwischen dem Wiederholen und Einprägen der Anschauungen und
Gedanken an sich und dem Memorieren des sprachlichen Ausdrucks dafür
och ein großer Unterschied; allein, wer die Bedeutung des Gedächtnisses
überhaupt erkennt, und wer weiß, was die Sprache ist, wird den Wert
des sogen. Memorierens, d. i. des gedächtnismäßigen Lernens sprachlicher
Darstellungen nicht unterschätzen. — Schreiber dieses durfte auch sagen,
daß in den von ihm geleiteten Schulen schon vor dem Erscheinen der
Regulative dem sichern Einprägen bestimmter Stücke aus Bibel, Katechismus
und Gesangbuch so viel Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet worden ist,
daß sein Thun bei manchen, die den Sinn nicht faßten, fast anrüchig
wurde. — Endlich sei noch bemerkt: die im Folgenden dargelegte Ansicht
beruht auf Erfahrungen, die wir als Lehrer an einer einklassigen Land-
schule und seit 10 Jahren als Leiter einer vierklassigen Stadtschule
gemacht haben.

Betrachten wir nun die einzelnen Forderungen der Regulative.

Die Zahl von 30 Kirchenliedern ist zu hoch — 40 ist viel zu hoch. Nach der Weise freilich, wie dieses Lernen vielfach bisher betrieben wurde und wohl auch jetzt noch manchmal betrieben wird, könnten auch 50 „gelernt" werden. So wie wir dieses Lernen verstehen, sollen die Schüler diese Lieder nicht herschnattern, sondern — wie auch das Regulativ fordert — deutlich, sinnig und in ihrem Maße schön vortragen; sie sollen sie nicht bloß an Examen- und Konfirmationstagen noch wissen, sondern unter Gottes gnädigem Segen durchs ganze Leben Stütze, Stab und Handleitung zur seligen Ewigkeit daran haben. Aber nicht bloß festzusammengehaltenes Eigentum sollen die Lieder werden, sondern zugleich als flüssiggewordener Nährstoff in das gegenwärtige und spätere religiöse Denken eingehen, in diesem gleichsam umlaufen.

Wie jenes feste Einprägen ernste Memorierarbeit und stetiges, niemals erlahmendes Repetieren erfordert, so diese Umwandlung in Bildungsstoff höherer Art ein zwar nicht umständliches, aber doch ernstgemeintes Erklären des Wortsinnes, ein stetig sich wiederholendes Aufmerksammachen auf diesen Sinn, ein fortgesetztes Antreiben zum Verkehr und Austausch zwischen dem, was aus dem Gesangbuch und dem, was aus Bibel und Katechismus gelernt ist. Das alles erfordert Zeit und zwar viele Zeit; und doch muß darüber hinaus auch noch Raum bleiben dafür, die Lieder fein und sinnig, ungestört von Fragen und Korrekturen, lesen, vortragen und singen, und tiefer als in das Gedächtnis und die äußere Reflexion, d. i. in das stille Sinnen des Herzens einsprechen und einsingen lassen zu können.

[illegible]

[illegible]

[illegible] zu bemerken.

Der Katechismus [illegible] das [illegible], welches an vielen Orten durch [illegible] Mißbräuche zu einem wahren Schulkreuz geworden ist. Eine [illegible], die hierin keine Besserung zu schaffen vermag, wird niemals im Schulstande mit voller Brust willkommen geheißen werden. Die Regulative haben darum nichts gebessert, wohl aber, wenn auch in guter Absicht, die [illegible] vermehrt. Es verhält sich damit so:

Das Regulativ sagt S. [illegible]:

„Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, soweit es die Vorbereitung für den Katechumenen-Unterricht erfordert, dem Gedächtnis eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein, und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können."

---

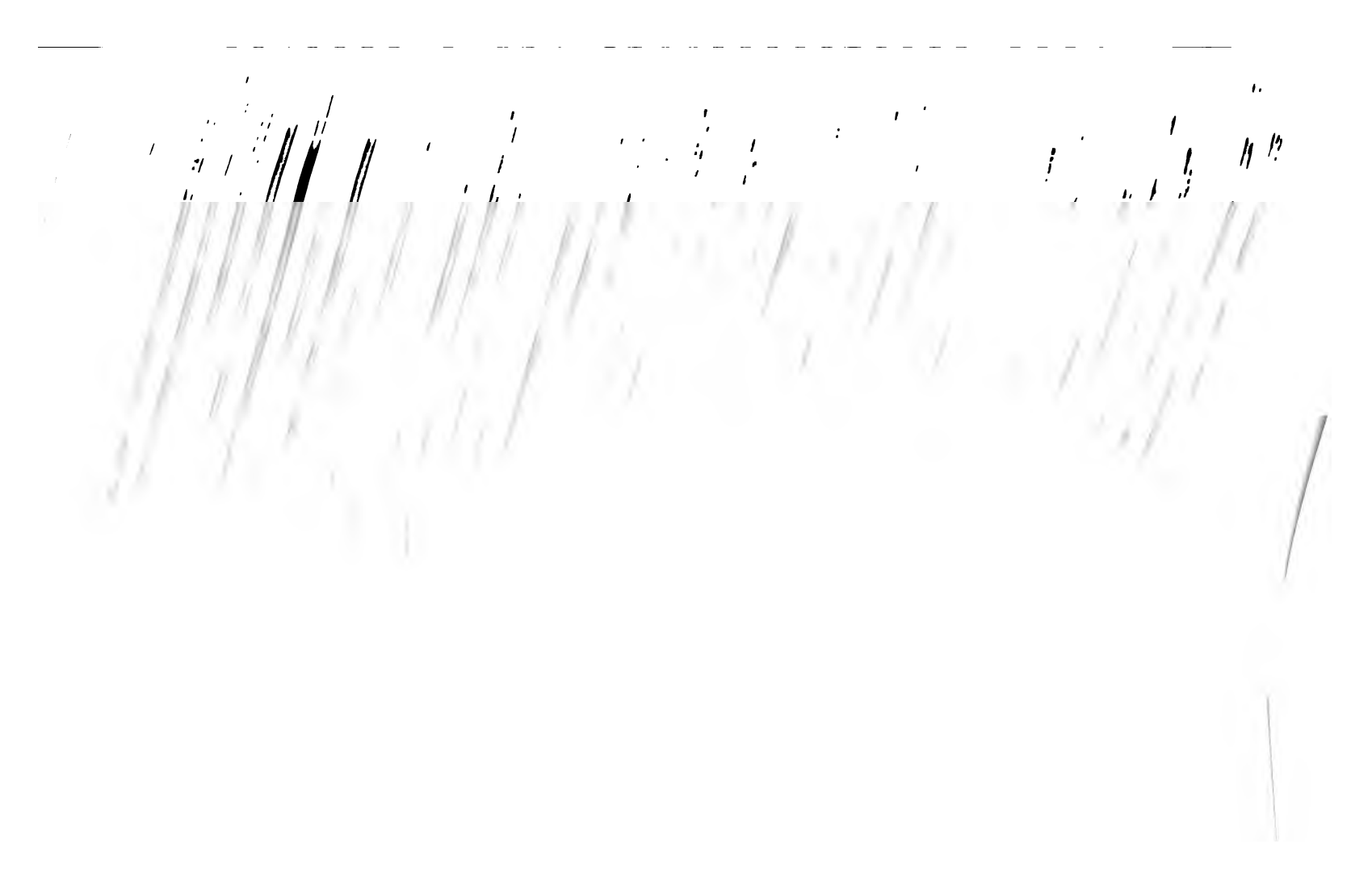
*) Wir haben es auch erleben müssen, daß Zeitungsschreiber und Kammerredner aus der wichtigsten und schwierigsten Frage des Schullebens ein einfaches arithmetisches Rechenexempel machen zu können glaubten. Die Zahlen der Liederverse, Sprüche rc. wurden summiert und dann durch die Zahl der Schuljahre, Monate rc. dividiert. Natürlich kann ein anständiger Schulmann sich nicht herbeilassen, auf derartiges Gerede zu antworten. Aber man muß doch fragen: Wodurch mag unser Land sich so schwer verschuldet haben, daß das Schulheiligtum solchen „Gelehrten" ins Maul fallen konnte?

Jenes, das bloße Memorieren des Katechismus war herkömmliche :dnung und Praxis.

Das Erklären des Wortsinnes und das richtige und aus- :ucksvolle Hersagen ist durch die Regulative mit Recht hinzu- :kommen, dadurch aber die Last mit Unrecht vermehrt worden.

Der Pfarrer hat nämlich zu bestimmen, wie weit der Katechismus :lernt werden soll. Da, wo der kleine Katechismus Lutheri gebraucht ird und etwa die fünf Hauptstücke gefordert werden, läßt sich die Auf- abe von einem fleißigen Lehrer lösen. Wie aber, wo der Heidelbergische der ein anderer größerer Katechismus im Gebrauch ist und ganz gelernt oerden soll? Oder wo gar, wie es im Bergischen zuweilen vorkommt, wei und mehr verschiedene Katechismen in den Händen der Schüler sind? Die Last der großen Katechismen haben nun die Schulen jahrhundertelang — natürlich nicht mit großem Segen — getragen oder vielmehr eigentlich bloß dem Schein nach getragen, indem die Lehrer notgedrungen sich mit der oberflächlichsten, dürftigsten Lernerei ohne Verständnis begnügten, womit denn auch die Pfarrer, die in ihrem Katechumenen- und Konfirmandenunterricht ebenfalls kein richtiges, ausdrucksvolles Hersagen anstrebten, meistens zufrieden waren. Dieses sinnlose, aller gesunden Pädagogik ins Gesicht schlagende Verfahren hat sich durch den Schul- und und Konfirmandenunterricht zum Schaden und zur Schande der evangelischen Christenheit mehr oder weniger bis auf diese Zeit durchgezogen. Es war niemand da, der die Sache öffentlich beim rechten Namen nennen wollte. Die Regulative drücken sich an der oben angezogenen Stelle so aus, als ob hier weiter nichts nötig wäre, als den Lehrer zu verpflichten, den Katechismus mit pädagogischem Sinne und Verstande zu behandeln. Wenn die Pfarrer und Kirchenbehörden endlich einmal einsehen werden, daß die großen Katechismen nicht ganz memoriert und zugleich dem Wortsinne nach erklärt und bis zum richtigen, ausdrucksvollen Hersagen eingelernt werden können, so wird sich bald ein erträglicher Stand der Sache herstellen lassen. Wie es jetzt steht, fällt das Odium der unerträglichen Last auf die Regulative; ihre an sich richtige zusätzliche Forderung: Der Katechismus muß dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können, klingt den betreffenden Lehrern wie einst den Israeliten Pharaos zweiter Erlaß: „Gehet selbst hin und holet euch Stroh, wo ihr's findet; aber an eurer Arbeit soll euch nichts gemindert werden."

Es ist thatsächlich richtig, daß an sehr vielen Schulen die regulativischen Bestimmungen über den Katechismus die Lehrer und Schüler weit über Gebühr beschweren. Diejenigen, welche bloß die papiernen



Elementarschule ein Verständnis der Sonntagsepisteln nach dem rtinhalt, ohne deren gedächtnismäßige Einprägung, genügen muß." — e gedächtnismäßige Einprägung der Evangelien, also von 52 oßen Bibelabschnitten, bleibt nach wie vor das Minimum, -s in dieser Beziehung von den Schulen gefordert wird.

Sollte der Ausdruck „gedächtnismäßige Einprägung" so verstanden rden müssen, daß diese 52 größeren Schriftabschnitte schlechthin mit den chenliedern, Sprüchen und dem Katechismns zusammen in die Reihe der igentlichen „Memorierstoffe" zu rechnen seien, so weiß der Leser reits, wie unser Urteil darüber ausfallen würde. Da aber der Erlaß om 19. November aufs allerentschiedenste verbietet, die bibl. Geschichten uswendig lernen zu lassen, so muß man wohl die günstigere Auslegung es Ausdrucks „gedächtnismäßige Einprägung" annehmen; wonach also die Sonntags-Evangelien genau in der Weise und in dem Maße der bibl. Geschichten überhaupt „einzuprägen" sein würden.

Es bliebe nun noch zu beleuchten, ob die Forderungen, welche das Regulativ an den bibl. Geschichtsunterricht stellt, vom Standpunkte der Praxis aus als zutreffend bezeichnet werden können.

Unter Pfarrern und Schulinspektoren, selbst unter solchen, welche früher ebenfalls das Maß des von dem Regulativ vorgeschriebenen religiösen Lernstoffes für ein Übermaß hielten, ist jetzt vielfach die Ansicht herrschend, daß der Erlaß vom 19. November allen Beschwerden wegen Überbürdung der Lehrer und Schüler, namentlich hinsichtlich des bibl. Geschichtsunterrichts, glücklich ein Ende gemacht habe. Wir können dieser Ansicht leider nicht zustimmen.

Allerdings hat der Wortlaut der Regulative ein Memorieren der biblischen Geschichten nicht ausdrücklich gefordert.*) Der Erlaß vom 19. November erklärt nun auch ausdrücklich, daß das Auswendiglernen der bibl. Geschichten von der Aufgabe der Schule ausgeschlossen sei.

Daneben aber heißt es:

„Sind diese Voraussetzungen" — nämlich auf seiten des Lehrers eine vollständige Durchdringung des bibl. Materials nach Form und Inhalt und eine geistige Verarbeitung desselben nach didaktisch richtigen und bewährten Grundsätzen — „vorhanden, so werden die Kinder, wie der Augenschein lehrt, ohne daß Anforderungen an sie gestellt würden, welche die von dem Lernen und geistigen Arbeiten überhaupt unzertrennliche Mühe und Anstrengung übersteigen, zu ihrer eigenen Genugthuung und

*) In dem Satze: „Die Sonntags-Evangelien müssen allmählich dem Gedächtnis eingeprägt werden," war übrigens der Ausdruck sehr mißverständlich.

[illegible] befähigt, die Historien [illegible] der Lutherschen [illegible] zu erzählen" —

[illegible] „Es geschieht dies" — [illegible] Auswendiglernen — „von Lehrern, [illegible] können und bei ihrer [illegible] die religiöse Entwicklung der Kinder [illegible] des historischen Stoffes herbeizuführen, [illegible] bewandert in der heil. Schrift [illegible] Sokratisierens befangen sind."

[illegible] „Erlasses" ist also hinsichtlich des bibl. [illegible]

[illegible] die bibl. Geschichten dem Wortinhalt [illegible] werden, sie im engen Anschluß [illegible] zu erzählen.

[illegible] ohne mechanisches Memorieren erreicht werden [illegible] welche diese Aufgabe ohne das Auswendig[illegible] für diesen wichtigsten Teil ihrer Schul[illegible] und der sorgsamen und fördernden Kontrol[illegible]

[illegible] Erläuterungen und [illegible] Anschuldigungen [illegible] wirklich als erledigt zu betrachten? Ist [illegible] eigentliche Sinn dieser Beschwerden fast ganz ignoriert geblieben [illegible] welche gegen eine Überladung der Kinder mit religiöse[illegible] erhoben worden sind, waren freilich — wie der „Erlass" [illegible] hauptsächlich gegen die Bestimmungen der Regulative in betreff des bibl. Geschichtsunterrichts gerichtet; aber der Sinn dieser Klagen war keineswegs der, daß die Regulative nur eine mechanische Behandlung, gar ein mechanisches Auswendiglernen forderten, sondern:

daß die betreffenden Forderungen so verkehrt gestellt und das Lehrziel, die Kinder sollten sämtliche bibl. Geschichten im engen Anschluß an das Bibelwort selbständig wiedererzählen können, so übermäßig hoch sei, daß einerseits ein förmliches Memorieren provociert, andrerseits mehr Zeit zur Repetition erfordert werde, als dafür disponibel sei, und endlich, daß durch ein so forciertes Drängen auf diesen einen Zweck höhere Zwecke beeinträchtigt würden.*)

*) Es sind hier freilich nicht bloß die Beschwerden gemeint, welche die Schreier in den politischen Zeitungen oder die principielle Landtagsopposition an die große Glocke gehängt haben, oder die, welche durch einzelne Schulbehörden in das Unterrichtsministerium gelangt sein mögen. Wir denken vielmehr an die weniger lauten

Wir verstehen das Ziel des bibl. Geschichtsunterrichts genau so, wie Rheinische „Anweisung ꝛc." sagt: „Die Aufgabe des Lehrers ist, die der mit sämtlichen Geschichten allmählich ganz vertraut und dieselben en lieb und wert zu machen. Daran, daß dieses erreicht wird, der Freude der Kinder an der Sache hat der Lehrer, als an n sichersten Merkmal zu erkennen, ob seine Behandlung der Sache eine gemessene gewesen ist." — Das ist eine rechte, eine wahrhaft geistliche estimmung über diese geistliche Schularbeit. Damit ist aller Hetzerei und uälerei der Lehrer und Schüler soweit vorgebeugt, als es möglich ist. Dieses Hauptmerkmal einer angemessenen Behandlung der Geschichte läßt ch freilich vom Revisor nicht mit dem Historienbuche in der Hand erorschen. Dazu gehören geistlichere Augen und Mittel. Auch das Verrautsein mit dem Gegenstande, wie es hier gemeint ist, kann nicht auf ie bequeme Weise kontrolliert werden, daß man die Schüler ihr Geschichtspensum „auffagen" läßt. Dafür müssen andere Wege ersonnen werden.

Das Wiedererzählen der bibl. Geschichten ist eine ganz aparte Kunst, die besondere Übungen voraussetzt. Wenn den Kindern, auch den kleinern, eine einfache Geschichte faßlich vorgetragen wird, so sind die sprachfertigern und mit gutem Gedächtnis begabten, sofort imstande, sie ziemlich richtig und mit denselben Worten wiederzuerzählen. So ist die Natur des Kindergedächtnisses: es behält für den Augenblick leicht, Sache und Wort, und da dem Kinde nicht viele Worte zu Gebote stehen, so kommt des auch nicht in Versuchung, die gehörten Ausdrücke mit andern zu vertauschen. Aber so leicht und schnell, wie das Kind einen Eindruck, oder etwas ihm überhaupt Faßbares faßt, so schnell vergißt es auch wieder, — (daher der fröhliche Kindersinn) — darum ist auch für das, was behalten, fest behalten werden soll, ein planmäßiges, stetiges Repetieren erforderlich, eine Übung, die da, wo es ein Festhalten auch des sprachlichen Ausdruckes gilt, ein förmliches Auswendiglernen werden oder ihm doch sehr nahe kommen muß. So wird jede einzelne Geschichte, die nach Inhalt und

---

Klagen, welche in den Schulblättern, in den Konferenzen treugesinnter Lehrer vorgekommen sind, und an die stillen Seufzer in manchen Schulstuben. Sind dem Herrn Minister nur jene lauten, aber nicht diese leisen Stimmen zu Ohren gekommen, so ist das traurig genug. Die, welche lieber mit Seufzen ihre Arbeit thun, als durch Klagen das Geschrei der principiellen Opposition vermehren wollten, sind dafür nicht verantwortlich zu machen. Solange es in Preußen Recht und Sitte bleibt, von der Centralstelle des Staates aus in das innerste Schulleben hinein zu regieren und dabei nicht einmal diejenigen zu einer gutachtlichen Äußerung zuzulassen, welche in erster Linie dabei beteiligt sind, — solange werden wir wohl der traurigen Erfahrungen noch mehr erleben müssen. Die Verantwortung fällt lediglich denen auf den Kopf, welche solches „Recht" und solche „Sitte" tragen und stützen helfen.

Ausdruck feſt angeeignet ſein ſoll, hauptſächlich zu einer Probe für die Treue des Lehrers und der Schüler im **Wiederholen.** Wenn 40 oder 50 bibl. oder andere Geſchichten zum ſelbſtändigen Wiedererzählen eingeprägt werden ſollen, ſo ſetzt dies eine ſolche Ausdauer und Zähigkeit in den Repetitionen voraus, die nur derjenige geringſchätzen kann, der niemals mit dieſer Aufgabe betraut geweſen iſt. Ein ganzes Buch aber, ein Hiſtorienbuch mit 170 Geſchichten (Zahn) in dieſem Sinn und Grade zum Eigentum der Lernenden machen wollen, iſt unſeres Erachtens ein Unternehmen, das ſelbſt bei Seminariſten und Studenten der Theologie nicht immer gelingen wird; bei Schulkindern bis zu 14 Jahren ſchwindet einem ſolchen Unterfangen faſt aller Sinn, ſelbſt dann, wenn es ſich um einen Stoff handelte, der ſo grob wäre wie das Einmaleins. Wie aber erſt bei einem Lehrgegenſtande, der den Mittelpunkt der chriſtlichen Unterweiſung bildet, der nur dann ſeine eigentliche Beſtimmung erreicht, wenn er auch in das Herz des Schülers, durch das Herz in das Innerſte des Gemütes, ins Gewiſſen zu dringen vermag. Man möchte faſt ſagen: wenn es da glückte, ſo wäre es ein Unglück.

Die Kunſt des Wiedererzählens, oder allgemeiner geſagt: die Fähigkeit, etwas Geleſenes, Erfahrenes im Zuſammenhange ſelbſtändig mitteilen zu können, iſt nicht etwas Apartes in dem Sinne, daß ſie an einem einzigen Gegenſtande und zwar direkt, auf dem geradeſten Wege erworben werden könnte; ſie iſt vielmehr gleichſam die Blüte und Krone der „formalen" Bildung, die verſchiedene Bildungsprozeſſe zur Unterlage hat und angemeſſene Übungen an allen vorkommenden Unterrichtsſtoffen vorausſetzt. Wie es verkehrt und einſeitig war, die ſprachliche Bildung bloß am Leſebuche oder gar durch grammatiſche Exercitien zu erzielen, ebenſo und doppelt verkehrt iſt es, gerade die bibliſche Geſchichte für dieſen Zweck in forcierten Dienſt nehmen zu wollen. Wie weit die regulativiſche Forderung im bibl. Geſchichtsunterricht über die Kräfte der Schüler hinausgeht, kann man ſich deutlich machen, wenn man, — wie es recht und billig iſt — dieſelbe Forderung auch hinſichtlich des Leſebuches ſtellt. Welchem praktiſchen Schulmanne wird aber nicht ſchon bei der bloßen Vorſtellung ſolcher Lernmaſſen ſchwindelig werden?

Die Kinder haben ein Leſebuch und ein Hiſtorienbuch in Händen, um leſend zu lernen, was darin ſteht, um das Geleſene zu wiſſen und zu verſtehen. Zum Erweiſe, daß dieſes erſte Ziel erreicht iſt, müſſen ſie auf examinierende Fragen Rede und Antwort geben können. Auch das muß als Ziel, aber als das höhere und höchſte im Sinne der „formalen" Bildung, ja im Auge behalten werden, daß ſie dahin gelangen, nicht bloß in kurzen Antworten, ſondern auch über größere Stücke des Gelernten im

Zusammenhange in verständlicher Rede sich aussprechen zu können. Dieses höhere Können begreift in sich eine größere Beherrschung des Stoffes, größere Sprachgewandtheit, eine gewisse Gewalt über die Gedanken und Sinne, damit sie nicht abgeleitet und verwirrt werden und endlich auch noch einen gewissen Grad von Freimütigkeit. Jedes dieser vier Stücke und ihr glückliches Zusammentreffen hängt aber nicht lediglich am Fleiße des Lehrers und Schülers; es setzt auch eine entschiedene Begabung voraus. Es geht auf dem Schul- wie auf dem Naturacker: etlicher trägt 100fältig, etlicher 60fältig und etlicher 30fältig. Bei den Schülern, welche auf einen reichen Bildungsertrag angelegt sind, ist es recht, daß der Lehrer ihn anstrebe. Ihn bei allen anstreben zu wollen, wäre Thorheit; ihn von allen fordern oder bei den schwächeren durch unnatürliche, forcierende Mittel — wozu auch das dumpfe, mechanische Auswendiglernen gehört — erzwingen zu wollen, wäre Versündigung. Nach unserer Erfahrung kann man mittelmäßig begabte Kinder so weit mit dem Inhalte des Historienbuches, wie des Lesebuches vertraut machen, daß sie auf angemessene Fragen*) die richtige Antwort zu geben imstande sind; ein Teil der Schulkinder wird — sei es wegen mangelnder Begabung oder unregelmäßigen Schulbesuchs u. s. w. — auch diese Stufe nicht einmal erreichen. Einige, aber verhältnismäßig wenige, werden es auch dahin bringen, manches von dem Gelernten im Zusammenhange selbständig mündlich oder schriftlich wiedergeben zu können. Wir sagen mit Bedacht „Manches", — es war uns schon bedenklich zu sagen: „Vieles". Auch haben wir mit Absicht dem „mündlich" das „schriftlich" hinzugefügt, — eine geläufige Zunge ist eine schöne Sache, aber es ist so schön wie nötig, daß sie auch von der strengen Zucht, wie sie zur Anfertigung einer wohlgesetzten schriftlichen Arbeit erforderlich ist, in die Schule genommen werde.

Die oben angezogene Behauptung des Ministerial-Erlasses vom 19. November „bei der rechten Befähigung des Lehrers seien die Schüler sehr bald imstande, die bibl. Geschichten im engen Anschluß an das Bibelwort selbständig wieder zu erzählen", — können wir also nach unserer Ansicht und Erfahrung nicht bestätigen; vielmehr müssen wir es entschieden bestreiten, daß es wohlgethan sei, dem bibl. Geschichtsunterricht im allgemeinen diese Aufgabe zu stellen.

Wenn ein Lehrer freilich weder rechts noch links sieht, sondern allein dieses Ziel konsequent im Auge behält; wenn er nach den tiefsten Ab-

*) Wozu ohne Zweifel solche, wie sie z. B. bei einer Generalkirchen- und Schulvisitation einmal gestellt wurden: „Welches sind die drei wichtigsten Kapitel in der Bibel? Wie hat man sich die Einwirkung des hl. Geistes auf die Propheten zu denken?" — nicht zu rechnen sind.

ſichten der heil. Geſchichte nicht fragt, auch nicht nach den Zwecken des anderen und des geſamten Schulunterrichts; wenn er durch unabläſſiges Erzählen und Repetieren unerbittlich auf das Einprägen der Geſchichten nach Inhalt und Ausdruck losarbeitet: dann läßt ſich allerdings in dieſer Richtung viel erreichen, was mit den gewöhnlichen und natürlichen Mitteln unerreichbar iſt. Diejenigen Lehrer, welche ſeit dem Erlaß der Regulative dieſen Weg eingeſchlagen, vielleicht noch überdies das mechaniſche Auswendiglernen mit benutzt haben, ſind ohne Zweifel meiſt wider beſſeres Wiſſen und Gewiſſen dahin *gedrängt* worden, ſei es in dem guten Glauben, die Regulative verlangten neben dem Reſultat auch dieſe beſtimmte Weiſe, ſei es durch die Forderungen der Reviſoren. *In der Regel wird das letztere der Fall geweſen ſein.*

Hiermit ſind unſere Ausſtellungen an dem, was das dritte Regulativ hinſichtlich des geſamten Religionsunterrichts feſtſetzt, einſtweilen zu Ende. Sie ſtehen, ſoweit wir zu ſehen vermögen, ſämtlich auf dem Grunde didaktiſcher und erziehlicher Principien, welche von den Regulativen ſelbſt anerkannt ſind, und haben, wie eingangs bemerkt, ſolche Schulverhältniſſe zur Vorausſetzung, die im allgemeinen als günſtig gelten können. Wie von ungünſtigen Schulverhältniſſen aus das Urteil ausfallen würde, iſt danach leicht zu bemeſſen.

Es bleibt uns nun noch übrig *zwei beſondere Umſtände* zu erwähnen, die leider vielfach überſehen werden, obwohl ſie für die Beurteilung der Regulative ſchwer ins Gewicht fallen.

Erſtlich. Eine Unterrichtsordnung für die *Volksſchule* muß in ihrer ganzen Faſſung von der für *höhere* Schulen ſtrenge geſchieden ſein. Dieſer Unterſchied ſcheint ſelbſt denen, welche es in erſter Linie wiſſen ſollten, nicht ganz klar zu ſein. Ein Reglement für die höheren Schulen ſtellt für jede Klaſſe wie für den ganzen Schulkurſus ein beſtimmtes Lernziel feſt; auf die Begabung der Schüler, auf ihren Fleiß oder Unfleiß, auf regelmäßigen oder unregelmäßigen Schulbeſuch u. ſ. w. wird dabei nicht Rückſicht genommen. Der Schüler, welcher den Dauerlauf nicht mitmachen kann, bleibt irgendwo in den untern Klaſſen zurück, er erreicht eben das Ziel nicht; — die Schule aber wird deswegen nicht zur Verantwortung gezogen. Geſetzt nun, ein Gymnaſium oder eine Realſchule ſei verpflichtet, alle die zurückbleibenden „Krüppel, Lahme und Blinde“ bis zu einem gewiſſen Termin — etwa bis zum 16. oder 17. Jahre — mitzuſchleppen und dann mit den Vorgeſchrittenen zuſammen unter ein Prüfungsmaß zu ſtellen: was für eine Scene würde da herauskommen? In dieſer Lage iſt die Volksſchule. Kinder der verſchiedenſten Art, verſchieden an Fähigkeit, Lerneifer, Schulbeſuch u. ſ. w., ſind in ihr mehr oder weniger,

namentlich im Religionsunterricht, auf einem Haufen beſammen, bis ſie am Schluſſe des 14. Jahres unter das Maß der Entlaſſungsprüfung treten. Da iſt alſo offenbar die abgerundete Beſtimmung eines Lehrzieles nach Art der höheren Schulen etwas ſehr Mißliches. Nichtsdeſtoweniger ſagt das Regulativ z. B. S. 68 ganz unbefangen: „Der Katechismus muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können.“

Zweitens. Angenommen, aber nicht zugegeben, — es ließe ſich eine Unterrichtsordnung für die ſämtlichen Volksſchulen des preußiſchen Staates ausarbeiten, worin z. B. der religiöſe Memorierſtoff nach Quantität und Qualität ſo beſtimmt wäre, daß vom Standpunkte der Schule alles für gut und trefflich erklärt werden müßte: ſo würde auch dann noch eine Überladung der Kinder möglich ſein. Neben dem Religionsunterrichte der Schule tritt vom 10. oder 11. Jahre an auch der des Pfarrers auf, anfänglich etwa mit einer, ſpäter mit zwei und mehr Stunden wöchentlich. Wenn nun der Geiſtliche, — wie dies an manchen Orten die hergebrachte Unordnung iſt — an das in der Schule Gelernte nicht genau anknüpft, es nicht verwertet, ſondern ganz neuen, ungemeſſenen Lernſtoff aus Bibel, Geſangbuch, Katechismus — vielleicht gar aus einem in die Feder diktierten Leitfaden — den Kindern aufbürdet; — muß dann nicht das an und für ſich angemeſſene Schul-Lernmaterial dadurch wieder ein unangemeſſenes, übermäßiges werden? — Wie man ſo viel Brennmaterial auf ein Feuer häufen kann, daß es erſtickt wird, ſo kann es auch mit der Lernkraft und mit dem Lerneifer geſchehen. Jedes über das rechte Maß hinausgehende Mehr wird in Wahrheit ein Weniger. Eine Unterrichtsordnung für die Elementarſchulen kann erſt dann wirklich zutreffend gemacht werden, wenn auch der Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht durch ein Regulativ genau geregelt iſt.

Die vorſtehenden Bemerkungen ſind uns in mehrfacher Hinſicht ſehr ſchwer geworden. Die Angelegenheit der Regulative iſt bereits ſo verwirrt, daß man bei denen, welche einmal dieſen oder jenen Faden des Knäuels krampfhaft gefaßt haben, ſchwerlich auf ein einigermaßen [illegible] rechnen darf. Zum andern mußten wir befürchten, daß [illegible] wiederum da Beifall und Benutzung finden würd[illegible] worauf ſie ſich ſtützen, ignoriert oder gar bekämpf[illegible] andere möglichen Folgen haben wir uns vorſtell[illegible] Schweigen würde uns zur Sünde gewor[illegible] Mehreres zu ſagen geweſen, namentlich

welche der Erlaß vom 19. November wider viele bewährte und treue Lehrer in den Schulen und Seminaren ausgesprochen hat. Wir haben uns auf das beschränkt, was uns zunächst das Nötigste schien.

Um aber unser Urteil möglichst zu korrigieren, haben wir die letzte, den gesamten Religionsunterricht betreffende Bemerkung verschiedenen anerkannt christlich gesinnten Schulmännern am Ober- und Niederrhein, in den Regbzk. Arnsberg und Minden und in den östlichen preuß. Provinzen zur Begutachtung eingesandt, und zwar gerade an solche, deren Ansicht über das Detail des Religionsunterrichts uns ganz unbekannt war. Die eingegangenen Antworten konnten uns nur bestärken, bei der Anschauung, wie sie niedergeschrieben war und nun den Lesern vorliegt, zu beharren. Diejenigen Gutachten, welche uns zur freien Verfügung gestellt wurden, haben wir, je nachdem es nötig oder rätlich erschien, im Evang. Schulblatte mitgeteilt. — Gott befohlen!

VII.

Ein Wort über Sonntagsschulen.

Rede, gehalten in der Versammlung der Sonntagsschulfreunde zu Barmen.*)

Es ist mir aufgegeben, von der Bedeutung der Sonntagsschule für die Gemeinde zu reden — und dabei zugleich auch einen Blick zu werfen auf die rechten Sonntagsschulen und das rechte Schulhalten. Es sind solche Sonntagsschulen gemeint, wie wir sie jetzt kennen und haben, — nicht sogenannte Kindergottesdienste in der Kirche, oder sogenannte Fortbildungsschulen für weltliche Zwecke, sondern Sonntagsschulen zur religiösen Pflege der Kinder, die gewöhnlich von Laien, namentlich von jüngeren Leuten bedient werden.

Die Bedeutung der Sonntagsschulen hängt ab von ihrem Zwecke und wie sie denselben erfüllen.

Der Zweck wird bestimmt durch das vorhandene Bedürfnis. Darüber sage ich von vornherein mit allem Nachdruck, den die Wahrheit fordert:

*) Auf Veranlassung des Vorstandes des rhein. Sonntagsschulverbandes ist die nachfolgende Ansprache bereits in der Zeitschrift für Sonntagsschulen (von Past. Prochnow in Berlin) veröffentlicht worden. Auch hat der genannte Vorstand einen Separatabdruck herstellen lassen, den er besonders in Rheinland und Westfalen verbreitete. Ich habe es für zweckmäßig gehalten, die Ansprache auch im Ev. Schulblatt mitzuteilen. Es liegt mir etwas daran, meine Stellung zu den Sonntagsschulen ein für allemal klar darzulegen. — Über die Sonntagsschulen sind mancherlei verkehrte Gedanken im Umlauf — intra et extra muros. Dort, unter den Freunden, wird vielfach darin gefehlt, daß man Verkehrtheiten in der Einrichtung und Arbeit der Sonntagsschulen, welche dieselben aus England mit herübergebracht haben, stillschweigend duldet oder gar für Tugenden hält, und obendrein im Übereifer manchmal so redet, als ob hier ein specifisches Mittel zur Christianisierung der Jugend erfunden sei, wogegen das, was Schul- und Konfirmandenunterricht in dieser Beziehung leisten, kaum in Betracht kommen könne. Hier, unter den Fernstehenden, ist man häufig den Sonntagsschulen geradezu abgeneigt, indem man den Blick zu sehr auf die jeweiligen Mängel und Gebrechen richtet, und darüber den Kern der Sache und das konstante Bedürfnis übersieht. Wie der Leser finden wird, bestrebt sich meine Ansprache, mit aller Sorgfalt gerade Linie zu halten. Sie geht daran[illegible] vorderst den Begriff der Sache von verkehrten Anhängseln zu reinigen, [illegible] soweit es in der gebotenen Kürze geschehen konnte, einige pädagogische [illegible]

Die Sonntagsſchulen ſind nicht bloß nützlich in dieſem oder jenem Betracht, ſondern ſie ſind **nötig** — aber nicht etwa bloß nötig, um gewiſſer zeitlicher oder örtlicher Mißſtände willen, ſondern um eines **natürlich gegebenen, ſtändigen, allgemeinen** Bedürfniſſes willen.

Welches iſt dieſes Bedürfnis? Darauf kann uns der Name der Sonntagsſchulen führen, der ihren Zweck, ihren eigentlichen und Hauptzweck, deutlich und beſtimmt angiebt. Sie heißen Sonntagsſchulen — nicht Werktagsſchulen, auch nicht Fortbildungsſchulen.

Das will etwas ſagen. Es will ſagen: Die Sonntagsſchule möchte den Kindern ein Stück „**Sonntag**“ ſchenken.

Aus dem verlorenen Paradieſe ſind der Menſchheit doch zwei koſtbare Erbgüter verblieben: der Sabbath und der Eheſtand, die Familie. Wo dieſe Veranſtaltungen angenommen und geachtet werden als das, was ſie ſind, als Inſtitutionen göttlicher Stiftung, da erweiſen ſie ſich auch ihrer Kraft nach als das, was ſie ſind — als Segensquellen zur geiſtigen und leiblichen Geſundheit der Nationen, und laſſen überdies noch etwas von der Seligkeit ſchmecken, womit das Leben im Paradieſe, im Stande der Unſchuld und der ungetrübten Gottesgemeinſchaft, begnadigt war. — Hier, beim Sonntagsſchulfeſt iſt es der Sonntag, wovon wir zu reden haben. Indem es nun für die chriſtliche Gemeinde gilt, an dieſer Segensquelle ſich zu ſtärken und zu erquicken auf dem mühſeligen Wege der irdiſchen Pilgerfahrt, müſſen die Erwachſenen, die Mündigen in ihr aber auch erkennen, daß es ihre Pflicht ſei, die Kinder, die Unmündigen, ebenfalls an dieſem Segen teilnehmen zu laſſen, d. i. ihnen eine Stunde echter Sonntagsruhe zu verſchaffen — in der Art, wie ſie für die Jugend paßt.

---

richtung und Arbeit beizufügen. Dieſe Winke, zumal die über die Arbeit, bedürfen freilich einer weiteren Ausführung, wenn ſie recht nutzbar werden ſollen. Gewiß iſt auch, daß Wirkſamkeit und Kredit der Sonntagsſchulen vornehmlich davon abhängen, wie weit in Einrichtung und Arbeit geſunde pädagogiſche Grundſätze zur Geltung kommen können.

Schließlich habe ich noch darauf aufmerkſam zu machen, daß die Verſammlung, in welcher die vorliegende Anſprache gehalten wurde, zum größten Teil aus ſchlichten Laien beſtand — aus Vätern, Müttern und jungen Leuten, die dem Handwerker- und Fabrikarbeiterſtande angehörten. Die in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen übliche Redeweiſe mit ihrer techniſchen Terminologie hatte deshalb hier kein Recht; und da es keine Diskutier-, ſondern eine Feſtverſammlung ſein ſollte, ſo waren auch noch andere Rückſichten geboten. — Ich erwähne dieſen Umſtand auch deshalb, um den Leſern bei dieſem Anlaß den kleinen Artikel in Nr. 4 d. Ev. Schulbl.: „Die Öffentlichkeit im Dienſte der Schule“, in Erinnerung zu bringen — ſamt dem, was in meinen Schriften zur Schulverfaſſung über dieſen Punkt zu leſen iſt. Soll das Schul- und Erziehungsweſen wirklich Volksſache, d. i. Volksanliegen werden, ſo iſt auch dies nötig, daß die Schulmänner über Schul- und Erziehungsfragen, die techniſchen nicht ausgenommen, volkstümlich reden lernen.

Worin beſteht nun die rechte Sonntagsfeier ihrem Kern nach, wie wir ſie den Kindern ſchuldig ſind? Was ſchließt ſie in ſich? Ich nenne ein Vierfaches:

a) Gemütsſtille — nicht bloß Ruhe von der Arbeit und dem Werktagsgetreibe;

b) Beſinnung — über das Woher und Wohin des Menſchenlebens und über den eigenen Lebensgang im Lichte dieſes Zieles;

c) Hören und Betrachten — die Geſchichte der großen Heilsthaten Gottes, aber auch beſtimmte Lehrwahrheiten daraus ſich feſt merken, zum Licht und Troſt im Leben und im Sterben;

d) Erbauung — mit Geſang und Gebet, um Sinn und Willen in dem gläubigen Ergreifen der erkannten Wahrheit zu befeſtigen.

Das ſind die vier Elemente der ſabbathlichen Feierſtunde, welche die Sonntagsſchulen ihren Kindern bereiten wollen. So iſt's recht: ſo ſtimmt es mit dem jugendlichen Bedürfnis. Keins dieſer Stücke darf fehlen; keins darf zurückgeſtellt werden; keins aber auch über ſein Maß hinaus betont werden.

Man ſieht hieraus aber auch leicht ein, daß im Gebiet der chriſtlichen Jugendpflege ein Bedürfnis vorliegt, welches die Kirche mit ihren gottesdienſtlichen Mitteln nicht ausreichend befriedigen kann. Verlangen, daß die Predigt des Pfarrers für die Erwachſenen und zu gleicher Zeit für die Kinder verſtändlich und erbaulich ſei, heißt nichts anderes als verlangen, daß der Weinſtock auch Feigen trage, oder daß die Poſaune auch als Flöte dienen könne. Wohl mögen die Kinder in dem Maße, wie ſie heranwachſen, auch am öffentlichen Gottesdienſte teilnehmen; auch das hat ſein Recht und ſeinen Segen, aber die volle, die ganz angemeſſene Sonntagsfeier, wie man ſie der Jugend wünſchen muß, findet ſie auf dieſem Wege allein noch nicht. Kurz: die Sonntagsſchule ſoll die Kirche nicht erſetzen wollen, aber die Kirche kann auch die Sonntagsſchule nicht erſetzen. — Auch die ſog. Kindergottesdienſte, die gewöhnlich (und mit Recht) einen vorwiegend liturgiſchen Charakter an ſich tragen, bieten nicht das, was die Sonntagsſchule im Sinne hat. Was ſie bezwecken, iſt etwas Gutes, aber eben etwas anderes. Sie dürfen auch nicht jeden Sonntag ſtattfinden, wenn ſie ſich nicht ſelber im Wege ſtehen wollen. Wie ihr ganzer Zuſchnitt und ihr Name zeigt, ſollen ſie ein Erſatz des öffentlichen Gottesdienſtes ſein; aber eben darum können ſie kein Erſatz der Sonntagsſchulen ſein.

Nicht minder würde es unbillig ſein, zu verlangen, daß die öffentliche Schule den Dienſt der Sonntagsſchule mit übernehmen ſolle. Der Lehrer, zumal der in der ſchülerreichen Volksſchule, hat ſein volles Arbeits[illegible] den Werktagen. Seine ermüdete Lunge und ſeine angegriffen[illegible] haben ebenſogut Anſpruch auf einen Ruhetag, als die müden [illegible] Handarbeiters auf dem Acker und in der Werkſtatt.

Nicht also die Kirche, auch nicht die öffentliche Schule, sondern die Familie ist es, welche zunächst die Pflicht hat, für eine rechte Sonntagsfeier ihrer Glieder zu sorgen.

Wie steht es aber dort um den rechten Sinn, um den guten Willen zur Erfüllung dieser Pflicht? Ich brauche nicht näher auszuführen, wie sehr es in vielen, vielleicht in den meisten Familien daran fehlt. Allein auch da, wo der rechte Sinn und der gute Wille vorhanden sind, bleibt es doch fraglich, ob für die Sonntagsfeier, wie man sie den Kindern wünschen muß, angemessen gesorgt ist. Denn zu dem guten Willen gehört auch noch ein gewisses Geschick; und die gewöhnliche Hausandacht, wie unersetzlich sie auch ist, reicht doch nicht ganz aus, einmal, weil sie nicht lediglich die Kinder im Auge hat, und sodann, weil am Sonntag etwas mehr gewünscht werden muß, als die tägliche Andacht bietet. Wir sehen also, daß in dem Teile der religiösen Jugendpflege, welcher der Familie obliegt, in der That eine merkbare Lücke — und da, wo in den Familien auch die Hausandacht fehlt, eine große leere Stelle ist. In diese leere Stelle will die Sonntagsschule mit ihrem Hülfsdienst eintreten und will sie nach besten Kräften auszufüllen suchen. Sie will somit — nochmals gesagt — ihrer Grundbedeutung nach nicht ein Ersatz der Kirche, auch nicht ein Ersatz des Religionsunterrichtes der öffentlichen Schule sein — schon darum nicht, weil sie das nicht kann; was sie will, ist einfach dies: im Dienst der Familie, der Kirche wie der Schule zu gut, den Unmündigen eine angemessene Sonntagsfeier verschaffen helfen. Wir haben uns aber auch überzeugt, daß sie mit diesem ihrem Dienst einem Bedürfnis gegenübersteht, das nicht etwa bloß in heutiger Zeit aufgetaucht ist oder da und dort sich fühlbar macht, sondern das je und je vorhanden gewesen ist und nach dem bisherigen Weltlauf stets vorhanden sein wird. Es mag sein, daß man zuerst durch auffällige Mißstände in der Kirche, oder in der Schule oder im Familienleben auf dieses Bündnis recht aufmerksam geworden ist, — so namentlich in England, wo bis jüngsthin für die schulmäßige Unterweisung der Jugend der unteren Stände nur höchst dürftig gesorgt war; allein sieht man der Sache auf den Grund, so muß man erkennen, daß die Sonntagsschule einen Dienst thut, der von jeher und in den besten Verhältnissen von der Familie wie von der Kirche und Schule hätte willkommen geheißen werden müssen.

Um die Bedeutung der Sonntagsschule recht zu würdigen, muß man aber zweitens auch die Fälle und Zeiten ins Auge fassen, wo die religiöse Jugendpflege unter außergewöhnlichen Mißständen leidet — sei es, daß Kirche und Schule nicht sind, was sie von Rechts wegen sein sollen, oder sei es, daß die Familien in der Mehrzahl der Kirche entfremdet sind, oder

sei es, daß in der Presse und auf andern Wegen eine unchristliche Zeitströmung sich der Jugend bemächtigen will. In gewöhnlichen Zeitläuften kann es freilich selbst wohlgesinnten Leuten begegnen, daß sie an dem Wirken der Sonntagsschulen achtlos vorbeigehen, und das um so leichter, weil bei jedem auf das Innerste, auf die Herzensbildung, gerichteten Erziehungsdienst der Erfolg sich niemals augenfällig präsentieren läßt. Trete aber einmal der Fall ein, daß die ordnungsmäßigen Erziehungsanstalten innerlich in Verfall gerieten oder aus andern Ursachen versagten, so würden jene Leute, über die Sonntagsschulen wohl anders denken lernen, gerade wie man ein schützendes Obdach erst dann recht schätzen lernt, wenn man im Unwetter wandern muß.

In solchen Notzeiten tritt übrigens den Sonntagsschulen auch eine bedenkliche Gefahr nahe. Sie könnten nämlich auf den Gedanken kommen, sie müßten sich jetzt im Lernen oder in der Seelenpflege *höhere* oder *andere* Aufgaben stellen, als in günstigeren Verhältnissen. Dieser Gedanke wäre aber sehr irrig, wie sich unschwer einsehen läßt. Wollte man ein gutes Rasiermesser zugleich als Brotmesser benutzen, so würde es bald als Rasiermesser nicht mehr zu gebrauchen sein. Haben die Sonntagsschulen ihren eigentlichen Beruf recht erkannt und die Weise der Arbeit gefunden, welche diesem Berufe gemäß ist, so *müssen sie unter allen Umständen streng dabei bleiben*. In demselben Maße als sie sich neue, oder andere Aufgaben aufladen wollten — etwa die, größere Geschichtsabschnitte durchzunehmen oder mehr Sprüche und dergl. auswendig lernen zu lassen, oder in methodistischer Weise auf die Herzen der Kinder einzudringen — in demselben Maße würden sie ihren wahren Beruf verfehlen, ihren Charakter verschlechtern und ihre rechte Wirksamkeit abschwächen.

So haben wir die Sonntagsschule nach ihrer Grundbedeutung kennen gelernt. Ihre eigentliche Aufgabe besteht darin, der Jugend einen volleren, segensreicheren *Sonntag* verschaffen zu helfen. Kirche und öffentliche Schule reichen mit ihren Mitteln hier nicht aus. Die Familie, welcher diese Sorge zunächst obläge, entzieht sich größtenteils ihrer Pflicht, oder es fehlt das rechte Geschick. So tritt denn die Sonntagsschule als *freiwillige Gehilfin der Familie* in diesen Dienst ein — den Kindern zu Liebe — und allen bei der Erziehung Verpflichteten, der Kirche, der Schule und den Eltern zu gut.

Die Bedeutung der Sonntagsschule für die christliche Gemeinde ist übrigens durch die bisherige Betrachtung noch keineswegs erschöpft. sind noch andere Segnungen aufzuzählen. Bevor ich jedoch dazu üb will ich einige Bemerkungen über die wünschenswerte *Einrichtu* Sonntagsschulen und über das rechte *Schulhalten* einschie-

nur kurz die wichtigsten Anforderungen genannt werden. Auf eine ausreichende Begründung derselben muß ich hier verzichten.

In betreff der äußeren Einrichtung sei auf zwei Stücke hingewiesen.

Zuerst und zuoberst ist wünschenswert, daß jedem Lehrer nur eine mäßige, womöglich nur eine kleine Zahl von Schülern überwiesen werde. Eine Gruppe von 20, höchstens 25 Kindern ist das richtige. Nur so lassen sich die inneren Bedingungen eines guten Erfolges herstellen: die rechte Sonntagsstille, die nötige Aufmerksamkeit zum Hören, die Sammlung zum sinnigen Besprechen, und die wünschenswerte Andacht beim Gesang und Gebet. Bei einer zu großen Kinderschar wird die Kraft des Leiters viel zu sehr für die äußere Disciplinierung in Anspruch genommen, wobei dann die Hauptsache in allen Punkten zu kurz kommt. Wird doch auch die öffentliche Schule, selbst wenn ihr der geschickteste und gewandteste Lehrer vorsteht, in demselben Maße in Wert und Leistung herabgedrückt, als die Schülerzahl über das gebührliche Maß hinausgeht. So viel mir bekannt, ist es bei den Sonntagsschulen auch Regel, jedem Leiter nur eine mäßige Zahl von Kindern zuzuweisen. Leider wird aber dabei mitunter der schwere Fehler gemacht, daß man mehrere Schulen in ein und denselben Saal bringt. Daß dies ein großer Mißgriff ist, sollte doch schon die schlichteste Überlegung erkennen können. Eine solche Einrichtung ist nichts anderes als eine religionsunterrichtliche Fabrik. Von den schönen Charakterzügen, welche die Sonntagsschule zieren sollten — Sabbathstille, familienhafte Gemütlichkeit, belebendes Singen, wo es gerade am Platze ist ꝛc. — bleibt fast nichts mehr übrig. Was übrig bleibt, ist das unter Geräusch und Gesumme sich vollziehende äußere Lernwerk, was doch in der Sonntagsschule nie als die Hauptsache angesehen werden darf. Darum: die Sonntagsschule halte sich vor allen Dingen klein und rein. — Man wird vielleicht einwenden, daß es dann schwieriger sein werde, die nötigen Lokalitäten zu beschaffen. Vielleicht, — vielleicht aber auch nicht. Denn warum muß die Sonntagsschule durchaus einen großen Saal haben? Ich denke, weil sie vor allem einen familienartigen Charakter an sich tragen soll, so wird eine mäßige Wohnstube ebenso dienlich sein als ein großer Lehrsaal.*)

*) In dem Abdrucke meiner Ansprache im „Sonntagsschulfreund“ hatte der Vorstand des rhein.-westf. Sonntagsschulverbands hier folgende Anmerkung beigefügt:

„Nach unserer und vieler in Deutschland, England und Amerika gemachten Erfahrungen gewöhnen sich Lehrer und Kinder in größeren Sonntagsschulen an das Zusammensein mit andern Gruppen, so daß sie durch das Gesumme derselben kaum gestört werden.“

Nach dem oben im Text Gesagten werden schulkundige Leser schon wissen, was für Gedanken mir bei dieser Einwendung durch den Kopf gegangen sind. Meine Gegenbemerkung kann daher kurz sein. Das System der englisch-amerikanischen

Das andere Hauptstück, was zur äußeren Einrichtung gehört, ist eine sachverständige, umsichtige Oberleitung, namentlich zur Vorbereitung und Beratung der Lehrer und Lehrerinnen. Da dies aber allgemein anerkannt und auch wohl durchweg in Übung ist, so wird nicht nötig sein, darüber ein Mehreres zu sagen.

Nun zu den Anforderungen an die innere Einrichtung und die Lehrarbeit.

Voran stelle ich: Die Sonntagsschule darf nicht den Ton auf das Lernen legen, namentlich nicht auf das Auswendiglernen. Wichtiger ist für sie die Erbauung — d. h. die kindermäßige — und dies, daß die Schüler sich wohl fühlen und gern kommen. Es mag und soll ja auch gelernt werden, aber nicht mehr, als sich mit dem Hauptzwecke verträgt. Man erinnere sich immer, daß man es mit einer Sonntagsarbeit zu thun habe, nicht mit einem Werktagsgeschäft. Wird die biblische Geschichte anschaulich-verständlich erzählt und sinnig durchgesprochen, so wird auch schon das Nötige daraus behalten werden. Und was das Auswendiglernen betrifft, so begnüge man sich in jeder Stunde mit einem Spruche oder einem Liederverse, namentlich auch deshalb, damit derselbe in der Stunde selbst schon halbwegs eingeprägt und dadurch ein deutliches, ausdrucksvolles Vortragen erzielt werden kann.

Zum andern handelt es sich um eine gute Auswahl der Lehrstoffe — zunächst der bibl. Geschichten und sodann der Sprüche, Lieder und kurzen Gebete.

Die einzelne Geschichte darf nicht zu umfangreich sein, auch nicht zu schwierig, und muß für eine kindlich-erbauliche Betrachtung sich eignen.

Sonntagsschulen, wonach eine große Kinderschar in einen Saal gebracht und dann in kleinere Gruppen geteilt wird, ist der dürftige Rest jenes aus der Not gebornen sog. Bell-Lankasterschen Schulsystems, welches in den 30er Jahren von England aus über Dänemark auch in Deutschland einzudringen versuchte, aber schon damals so einmütig und entschieden verworfen wurde, daß kaum die Schulgeschichte die Erinnerung daran bewahrt hat. Wenn jemand keine Schuhe kaufen kann und deshalb barfuß geht, so wird ihm niemand darob einen Vorwurf machen; die Widrigkeiten, welche ihm dabei begegnen, muß er sich indessen in Geduld gefallen lassen. Die Frage: ob fabrikartiges, englisches System, oder kleine gesonderte, familienartige Schülerverbände — das ist im Grunde gerade der Punkt, wo sich zuerst entscheiden muß, ob die Sonntagsschule ihren eigenen Begriff versteht und in ihrer Entwicklung den rechten Weg finden wird, oder nicht. Ohne Zweifel werden bei jener fabrikähnlichen Einrichtung „Lehrer und Kinder allmählich an das Gesumme um sie her sich gewöhnen"; gewiß aber ist auch, daß dabei die Hauptbedingungen einer erbaulichen Einwirkung — Gemütsstille, sinniges Hören und Bedenken, und im rechten Zeitpunkt ein einschlägiges Lied anstimmen zu können — allesamt verloren gehen, und von der schönen Idee der familienhaften Sonntagsschule nichts übrig bleibt als ein wenig religiöse Lernerei.

Der didaktiſche Lehrſtoff (Sprüche und Lieder) iſt ſo zu wählen, daß die Hauptwahrheit, welche die Betrachtung der Geſchichte hervorgehoben hat, in einem Bibelſpruche oder einem Liederverſe ihren treffendſten, ſchönſten, verſtändlichſten, kurz, ihren klaſſiſchen Ausdruck findet.

Zum dritten fordert die Lehrkunſt, daß die bibl. Geſchichte von dem Lehrer mündlich frei und dabei möglichſt anſchaulich-verſtändlich vorerzählt werde. Um der Anſchaulichkeit willen wird daher an manchen Stellen ausführlicher erzählt werden müſſen, als die Bibel ſelbſt es thut. Wenn z. B. von einem Blinden die Rede iſt, dem der Heiland das Augenlicht wieder geſchenkt hat, ſo genügt es nicht, kurzweg zu ſagen: ein Blinder iſt einer, der nicht ſehen kann, — oder gar nichts zu ſagen in der Vorausſetzung, daß auch die kleinſten Kinder ſchon wiſſen würden, was das Wort „blind“ bedeutet. Es muß vielmehr ganz beſtimmt, wenn auch in knappen Ausdrücken, darauf hingewieſen werden, wie vielerlei ein Blinder entbehrt, weil ſonſt die Schüler weder einen Eindruck von der Größe des Leidens, noch von der Größe der Wohlthat bekommen und darum auch die nachherige Freude des Geheilten nicht verſtehen. Ferner gehört zum anſchaulichen Erzählen, daß alle unbekannten Sachen wie alle unverſtändlichen Ausdrücke, welche in der bibliſchen Darſtellung vorkommen, inmitten des Erzählens ſofort kurz erklärt werden, was in vielen Fällen ohne viele Umſtände ſo geſchehen kann, daß erſt die verſtändliche, kindliche Ausdrucksweiſe gebraucht und dann der unbekannte Ausdruck hinzugefügt wird. Andernfalls, wenn nämlich nicht von vornherein für ein anſchauliches Verſtehen geſorgt wird, ſo iſt das nichts anderes, als wenn einer in ſein Erzählen abſichtlich unverſtändliche fremdſprachliche Worte hineinflickte und dieſelben erſt lange nachher, am Schluſſe, überſetzen wollte. — Hat der Lehrer bereits eine gewiſſe Gewandtheit erlangt, ſo mag er ſich auch daran verſuchen, der Erzählung einige einleitende Vorfragen voraufzuſchicken, welche den Zweck haben, das zu hörende Neue an bereits Bekanntes, namentlich an die eigene Erfahrung des Schülers, anzuknüpfen und dadurch deſſen Aufmerkſamkeit zurechtzuſtimmen. Dies ſoll aber, wie geſagt, nur da angeraten ſein, wo ſchon eine ziemliche Gewandtheit und Sicherheit im Erzählen und Beſprechen vorhanden iſt.

Zum vierten möchte ich raten, bei dem Abfragen und kurzen Beſprechen einer Geſchichte den Blick der Schüler vornehmlich auf eine einzige Hauptwahrheit hinzulenken — auf die, welche in dem zu lernenden Bibelſpruche oder Liederverſe fixiert und eingeprägt werden ſoll. So z. B. bei Joſephs Erniedrigung und Unrechtleiden in Ägypten kann es das Pſalmwort ſein: „Warum betrübſt du dich, meine Seele, und biſt ſo unruhig in mir ꝛc.“, oder das Wort der Bergpredigt: „Selig ſind, die um Gerechtigkeit willen verfolgt werden ꝛc.“, oder bei Joſephs Erhöhung, unter

Rückblick auf seinen voraufgegangenen Lebensweg, das prophetische Wort: „Sehet doch, wie der Herr seine Heiligen wunderlich führet.“

Zum fünften wäre sehr zu wünschen, daß der Lehrer es verstände und sich angelegen sein ließe, die Schüler immer mehr erkennen zu lassen, daß das, was sie in der religiösen Unterweisung der Kirche, der öffentlichen Schule und der Sonntagsschule lernen sollen, nicht etwas ist, was erst in reiferen Jahren, in der Zukunft gebraucht werden soll, sondern vielmehr etwas, was ihnen schon in den Kinderjahren, in der Gegenwart, an jedem Werktage und Sonntage, im Hause und in der Schule, bei der Hausarbeit und beim Lernen zu gute kommen kann — kurz, daß die Gottseligkeit unter allen Umständen und zu allen Dingen nütze ist und die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens hat. Dabei will aber wohl beachtet sein, daß diese Anschauung den Kindern weder mit einem Schlage, noch mit Gewalt — am wenigsten durch langes Predigen — erschlossen werden kann, sondern allmählich, unter der regelmäßigen Lehrarbeit, durch bald leisere, bald stärkere Fingerzeige aus alter und neuer Erfahrung vermittelt werden muß.

Endlich noch möchte ich raten, in der Sonntagsschule recht viel singen zu lassen — so viel, als sich mit dem übrigen vertragen will; nicht lange Lieder in einem fort, sondern lieber einzelne Strophen aus verschiedenen Liedern, je nachdem sie zu den besprochenen Geschichten und Wahrheiten und zu der augenblicklichen Stimmung passen. Es kann daher auch jeweilig inmitten der Erzählung oder der Besprechung ein Lied angestimmt werden. Indem der Gesang einem Gedanken, einem Gefühl, oder einem Entschlusse Ausdruck giebt, trägt er auch zur Befestigung bei: er ist überhaupt ein wesentliches Erbauungsmittel, — in jedem Falle aber ein Belebungsmittel. Will daher die Sonntagsschule sich den Kindern lieb machen und das Verleidetwerden vermeiden, so lasse sie sich die Pflege des Gesanges bestens empfohlen sein. Auch sinnige Jugend- und Naturlieder können an schicklicher Stelle mit gebraucht werden. — Jeweilig, etwa alle vier oder sechs Wochen, mag man eine halbe Stunde oder noch etwas mehr ausschließlich dem Singen widmen — etwa in der Weise, wie die Brüdergemeinde ihre Andachts-Gesangstunden zu halten pflegt. In der Sonntagsschule läßt sich diese erbauliche Singstunde recht gut so einrichten, daß dabei zugleich eine Wiederholung des bisher Gelernten stattfindet. Also etwa so: der Lehrer erinnert an eine früher erkannte Wahrheit, z. B. an den Spruch: „Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten ꝛc.“, läßt dann eine Geschichte bezeichnen, worin dieses Wort sich bewährt hat, und schließlich einen Liedervers anführen, der dieselbe Wahrheit ausdr[illegible] Oder er verfährt umgekehrt, so daß er selbst ein Geschichtsbeispiel [illegible] während die Schüler den dazu passenden Spruch und Liedervers [illegible]

haben. Ist der richtige Vers getroffen, so wird derselbe sofort angestimmt. Auf diese Weise läßt sich eine Repetition anstellen, die ebenso belebend, als lehrhaft und erbaulich ist.

Es sei mir gestattet, diesen sechs empfehlenden Lehrwinken auch ein paar warnende beizufügen.

Man lege sich nicht aufs „Predigen", sondern bleibe bei der schlichten, kindlichen Unterweisung, wie sie für die Wohnstube und das Jugendalter paßt. Ganz besonders werde jene Lehrunmanier geflohen, welche etwas Rechtes zu sagen meint, wenn sie in „salbungsvoll" sein sollenden Worten kramt. Eine Sprache, die in Wahrheit aus dem Herzen kommt, trifft von selbst den rechten Ton; — wie auch das Dichterwort sagt: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor."

Nicht minder sei davor gewarnt, den Kindern im Lernen Lasten aufzulegen, die man selber nicht mit einem Finger anrühren mag. Ich meine dies, daß dieselben nicht genötigt werden, übergroße Schriftabschnitte auswendig zu lernen, die auch nicht einmal vorher erklärend durchgesprochen worden sind. Das läuft auf Memorier-Kunststücke hinaus. Dazu ist die heilige Schrift, wie die kostbare Jugendzeit zu schade, und der Sonntagsschule sind höhere und bessere Aufgaben befohlen.

Endlich noch eins, worauf aber nur leise hingedeutet sein soll. Die Sonntagsschule muß ja darauf sinnen, sich und die gute Sache, die sie vertritt, den Schülern lieb zu machen. Sie hüte sich aber dabei, zu viele äußere Reizmittel anzuwenden. Im Jugendalter haben zwar auch diese Mittel ihr Recht — innerhalb der richtigen Grenzen. Diese Grenzen halte man im Auge, und richte dann seine Hauptsorge dahin, wo die Hauptsache liegt: darauf, daß die äußere Einrichtung die rechte sei und die innere Arbeit recht angefaßt werde, — daß in der kleinen Gemeinschaft die gesunde Luft der christlichen Zucht herrsche, die milde Luft der Liebe spürbar sei, und vor allem der belebende Sonnenschein des Segens von oben nicht fehle, ohne den alles menschliche Sinnen und Wirken doch eitel und vergeblich ist.

Es erübrigt, jetzt noch einiges über die Bedeutung der Sonntagsschule nachzuholen, was droben zurückgestellt wurde.

Im Eingang wurde nachgewiesen, daß die Sonntagsschule nicht etwa bloß nützlich, sondern geradezu nötig sei, — daß sie ein bestimmtes Bedürfnis, eine bestimmte leere Stelle in der Jugendpflege im Auge habe — eine Lücke, die je und je vorhanden gewesen ist, und nur bald mehr bald weniger auffällig hervortritt. Jetzt möchte ich einige besondere Dienste und Segnungen der Sonntagsschule namhaft machen, die freilich nur dann zu erwarten sind, wenn die vorhin erwähnten unterrichtlichen Ratschläge beachtet und befolgt werden.

Zuerst gedenke ich des Segens, der denjenigen verheißen ist und zu teil werden wird, welche in der Sonntagsschule die Arbeit thun. Durch Lehren lernt man: das Bekannte wird befestigt und deutlicher erkannt; es wird auch manches Neue dazu gelernt. Und wenn dieses Lehren und Lernen mit rechtem Sinne geschieht, so wird auch wohl dadurch ein neuer Antrieb empfangen, dem Erkannten selbst ernstlicher nachzuleben. Kurz, wie die Schrift sagt: „Wer den Acker baut, soll auch zuerst die Früchte davon genießen."

Auch der öffentlichen Schule und der pfarramtlichen Jugendpflege werden sich, wie ich nicht zweifle, heilsame Wirkungen der Sonntagsschule spürbar machen. Es kann dort nicht gleichgültig sein, ob die ihnen anvertraute Jugend einen wirklichen Sonntag habe, wo die in der Woche empfangenen erziehlichen Eindrücke erneuert und befestigt werden, oder ob an seine Statt ein Verwilderungstag tritt, der jene Eindrücke verwischt und zerstört. Wie viel freudiger und getroster können Lehrer und Pfarrer ihres Amtes warten, wenn sie wissen, daß ihr Arbeitsfeld auch da, wo ihr Auge nicht hinreicht, unter liebender Obhut und Pflege steht. Mag es anfänglich auch nur ein Bruchteil der schulpflichtigen Jugend sein, den die Sonntagsschule erreichen kann: es ist ja vornehmlich den Pfarrern und Lehrern in die Hand gegeben, durch ihre Empfehlung und Unterstützung diesen Bereich immer weiter auszudehnen. Möchten sie es ja thun; denn diejenigen Eltern, welche ihre Kinder der Sonntagsschule zuweisen, geben damit auch kund, daß ihnen die Erziehung am Herzen liegt, und daß sie die Arbeit der Lehrer und Pfarrer nach Kräften unterstützen wollen. — Doch noch in einem andern Sinne kann die freiwillige Liebe im Sonntagsschuldienste, wenn sie treu aushält, heilsam wirken — nämlich als Mahnung und Anspornung für Familie, Schulamt und Pfarramt, wo diese ihren pflichtmäßigen Dienst an der Jugend nicht im rechten Geiste oder nicht gewissenhaft wahrnehmen.

Schließlich möchte ich zwei Wünsche und Hoffnungen besonderer Art erwähnen, die sich bei mir an die Sonntagsschule knüpfen. Der erste dieser Wünsche bezieht sich auf die Pädagogik, der andere auf die Kirche. Die Sonntagsschule hat zwar nicht die Aufgabe, die Erfüllung derselben anzustreben, allein sie wirkt auch ohne Absicht darauf hin — nämlich dadurch, daß sie da ist. Darum darf auch hier davon die Rede sein.

Der pädagogische Wunsch gilt speciell dem schulamtlichen pfarramtlichen Religionsunterricht. Dieser Lehrzweig hat frühe, schon bald nach der Reformation, einen methodischen Charakt genommen, welcher dem inneren Aufbau der Kirche nicht förderlich ist. Der Grundfehler besteht darin: man bemüht sich m[illegible] weiterung der Erkenntnis, als um die Pflege der Ge

um Bildung des Verſtandes, als um Beſſerung des Herzens, mehr um äußeres Lernen, als um innere Erbauung, mit einem Worte: der herkömmliche Religionsunterricht iſt zu doktrinär-theologiſch und zu wenig volkstümlich-religiös. Was iſt die Folge? Was in der Arbeit zurückgeſtellt wurde, das bleibt natürlich auch im Erfolge weit zurück; und was mit ſo viel ſaurem Fleiße erſtrebt wurde, — Erkenntnis, oder gar bloßes Wiſſen, das ſpäter ein Erkennen werden ſoll — das wird obendrein nicht erreicht in dem gewünſchten Maße.

Und das von Rechts wegen, wie geſchrieben ſteht: Spr. 9, 10; Pſ. 111, 10; Hiob 28, 28; Spr. 30, 3. Man wird unwillkürlich an das Mahnwort des lieben Claudius erinnert: „Sie ſpinnen Luftgeſpinſte, und ſuchen viele (theologiſche) Künſte, und kommen weiter von dem Ziel.“ Der Grundirrtum, der zu jenen methodiſchen Fehlern verleitet hat, liegt darin: Es wird nicht genug bedacht, daß der Religionsunterricht, weil er Geſinnungsunterricht iſt, noch andern pädagogiſchen Geſetzen unterliegt als diejenigen Lehrfächer, welche es bloß mit dem Verſtande zu thun haben, wie Rechnen, Naturkunde ꝛc.; genauer: daß in der Unterweiſung zur Gottſeligkeit der Weg zum eigentlichen, rechten Erkennen durch das Herz geht — nicht umgekehrt. Das religiöſe Wiſſen und Verſtehen des teilnahmloſen, unbekehrten Herzens reicht nicht einmal ſo weit, als das Sehen beim Mondlicht. Teilnahme des Gemütes, Freude an der Sache — das iſt das erſte, worauf gezielt werden muß, ſonſt läuft alles Lehren und Lernen nur zu leicht auf ein leidmachen und leidwerden hinaus, was bekanntlich noch ſchlimmer iſt als die bloße Unwiſſenheit. Es ſoll nicht behauptet werden, daß die beklagten Fehler überall in gleichem Maße vorkommen. Auch fehlt es nicht an Lehrern und Pfarrern, welche dieſelben klar erkennen und darunter ſeufzen; aber was hilft's, ſolange ein verkehrtes Herkommen mehr Autorität und Macht hat, als geſunde Einſicht? — Es iſt hier nicht am Platze, auf dieſen Punkt näher einzugehen; es iſt das anderen Ortes zur Genüge geſchehen. In der methodiſchen Behandlung des einzelnen, namentlich wo es ſich um anſchauliches Verſtändlichmachen handelt, muß ſich die Sonntagsſchule ja nach Rat und Weiſung beim Schul- und Pfarramt umſehen. Wohl ihr, wenn ſie dazu Gelegenheit hat und dieſelbe benutzt. Allein jener bedauerlichen Irrung, die ſich das Ziel verrücken läßt, möge die Sonntagsſchule mit ängſtlicher Sorgfalt aus dem Wege gehen — und das um ſo mehr, da ſich dieſer Fehler bei ihr noch ungleich ſchwerer rächen würde. Sie richte vielmehr, wie oben geraten wird, bei ihrem Lehren und Lernen ſtets den Blick auf das, was das Herz nach oben ziehen, den Sinn beſſern und Troſt im Leben und Sterben verleihen kann, und laſſe ſich dann angelegen ſein, die heiligen Geſchichten ſo zu behandeln: anſchaulich und erbaulich — daß ſie

den Kindern lieb werden und ihre Wahrheiten im Gemüte Wurzel fassen können; kurz, sie halte fest, was ihr Name, ihr Begriff sagt — daß sie ein Sonntagswerk, nicht ein Alltagsgeschäft zu treiben habe. Wenn sie in der That ihre Aufgabe in dieser Weise angreift, so werden, wie ich überzeugt bin, die guten Früchte bald auch handgreiflich erkennen lassen, daß dies der rechte Weg der Unterweisung zur Gottseligkeit ist. Vielleicht werden dann, wie sehr zu wünschen ist und wie ich gern hoffen möchte, auch der schulamtliche und pfarramtliche Religionsunterricht sich endlich entschließen, die altherkömmlichen Fehler gänzlich abzuthun und in diese Bahn einzulenken — d. i. den Hauptzweck gelten zu lassen und denselben auch mit den richtigen Mitteln zu erstreben.

Nun zu dem kirchlichen Wunsche. Ein paar Andeutungen werden schon erkennen lassen, was ich meine. Laßt uns zurückschauen — ins Jahr 1806. Unser Vaterland lag niedergeschlagen und todeswund am Boden, zu den Füßen des mächtigen Franzosenkaisers — sieben Jahre lang. Dem König von Preußen war nur noch die Hälfte seines Landes übrig geblieben, und auch hier hielten französische Truppen die Festungen besetzt, um die Kriegskosten beizutreiben und Versuche zur Befreiung niederzuhalten. Was hatte unser Land und Volk in diese traurige Lage gebracht? Nicht die Stärke des Feindes — denn Friedrich II. hatte sich ein halbes Jahrhundert vorher mit viel geringern Kräften gegen die vereinigten Mächte von fast ganz Europa aufrecht halten können, — sondern Verschuldungen und verkehrte Einrichtungen mancherlei Art, und infolge von beidem tiefgehende innere Schwächungen. Wie ließ sich da hoffen, daß der übriggebliebene, mit Kriegssteuern belastete kleine Rest des Landes so viel Kräfte gewinnen würde, um das Verlorne wieder erobern zu können? Und doch ist es geschehen. Gott erweckte dem Könige einsichtige Männer, welche Rat wußten, und zur inneren Erstarkung des Volkes entschlossen die Hand anlegten. Der General Scharnhorst führte an Stelle des Söldnerwesens die allgemeine Wehrpflicht ein, wodurch auch der letzte brauchbare Mann zum Landesschutze aufgerufen und dafür eingeschult wurde; und der Minister von Stein kräftigte den Nährstand, indem er die Bauern von den Fesseln der Erbunterthänigkeit befreite, und den Stadtbürgern durch bessere gewerbliche und Gemeindegesetze neue Wege zum Vorwärtsstreben eröffnete. Wie viele schlummernde, unbeachtete oder gebundene Kräfte wurden da geweckt, herbeigeholt und für das Gesamtwohl in Wirksamkeit gebracht! Es war eine staatlich-sociale Mobilmachung im großen Stil. Was sie geleistet hat, kam 1813 zu Tage: durch Gottes Gnade wurde Deutschland von der Fremdherrschaft erlöst, und vermöge der weiteren Arbeit auf jener Grundlage steht es nun durch Gottes Fügung geeinigt da, und mit einer Wehrkraft ausgerüstet, wie nie zuvor.

Eine ſolche Mobilmachung — ein Aufrufen und Zurüſten aller ihrer lebendigen Glieder im Sinne der allgemeinen Arbeits- und Wehrpflicht — wäre auch der Kirche zu wünſchen. Die bemannten, beſoldeten Kräfte reichen nicht mehr aus oder haben vielmehr niemals ausgereicht: die Mietlinge zählen ohnehin nicht mit. Echte Freiwillige aller Art müſſen mit Hand anlegen — und zwar nicht aus Not, ſondern weil es ſo geſunde Ordnung iſt. Keine Geſellſchaft, welcher Art ſie ſei, kann beſtehen und ihre Zwecke erreichen, wenn ſie nicht alle Glieder, auch die letzten, zu den Leiſtungen heranzieht, deren ſie fähig ſind. In den letzten 50 Jahren hat dieſe Einſicht erfreulicherweiſe auch in der Kirche immer mehr Eingang gefunden. Die freiwillige Thätigkeit iſt bereits in verſchiedenen Richtungen und Formen im Gange; man pflegt ſie unter dem Namen „Innere Miſſion“ zuſammenzufaſſen.

Dieſer zweite Name zieht indeſſen auch kund, daß der rechte, volle Begriff der Sache noch nicht geläufig iſt. Der rechte Begriff heißt: „allgemeine kirchliche Arbeits- und Wehrpflicht.“ — welcher Ausdruck nun nicht bloß die außerordentlichen Hilfsleiſtungen, die man „innere und äußere Miſſion“ nennt, in ſich begreift, ſondern auch die verfaſſungsmäßig geordneten, die man „Gemeindeämter“ nennt. Manchen Ortes werden freilich große Bedenken gehegt, dieſe Auffaſſungsweiſe auf das kirchliche Gebiet zu übertragen, wie ja ſeinerzeit auch die Einführung der allgemeinen Militärpflicht und der entſprechenden bürgerlichen Reformen mit vielen Bedenklichkeiten zu kämpfen hatte. Ich laſſe dieſe Bedenken ſtehen. Nur das eine ſei bemerkt: „allgemeine kirchliche Arbeitspflicht“ heißt nicht, daß jeder, wie er geht und ſteht, ſich einbilden ſoll, zu allen möglichen Dienſten und Ämtern befähigt zu ſein — wie ja auch der gemeine Soldat um deswillen, daß die allgemeine Militärpflicht beſteht, noch nicht zum Offizier oder gar zum Feldherrnpoſten berechtigt iſt, — ſondern es heißt lediglich dies, daß jeder zu den Dienſten, zu denen er befähigt iſt, auch bereit und willig ſein ſoll, und daß die Kirche keine Kraft unbenutzt laſſen will.

Wenn nun, wie ich hoffe, der jüngſte Zweig der innern Miſſion, unſere liebe Sonntagsſchule, durch Gottes Gnade kräftig wächſt, fröhlich blüht und reichlich Frucht trägt, ſo möge — das iſt mein Schlußwunſch — dieſe Bewährung auch die Erkenntnis befeſtigen und ausbreiten helfen, daß in der Kirche, wie in allen andern Gemeinſchaften, jeder, auch der letzte Mann, mit Hand anlegen muß, wenn ihre Zwecke erreicht werden ſollen.

Das walte Gott!

Zur Methodik des Religionsunterrichts.

Zwei Worte

über

Zweck, Anlage und Gebrauch des Schriftchens:

Enchiridion der bibliſchen Geſchichte

oder

Fragen zum Verſtändnis und zur Wiederholung derſelben.

Von

F. W. Dörpfeld.

Fünfte Auflage.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1905.

Vorwort zur vierten Auflage.

Der vorliegenden vierten Auflage — mit deren Herausgabe der nun heimgegangene Verfasser noch kurz vor seinem Tode den Unterzeichneten betraute — ist als Anhang Dörpfelds Selbstanzeige „Eine neue Bearbeitung des Enchiridions der biblischen Geschichte" (Evang. Schulblatt 1885, Nr. 1) hinzugefügt worden.

Außer der nach des Autors eigenen Angaben etwas erweiterten Übersicht über die drei Haupt-Lehroperationen (Anschauen—Denken—Anwenden) bringt die neue Auflage keinerlei Veränderungen. In welchem Verhältnis die in den „Zwei Worte ꝛc." wiederholt angeführten vier Lernstadien zu drei Haupt-Lehroperationen bezw. den Herbart-Zillerschen Formalstufen stehen, ergibt sich leicht aus dem Anhangsartikel. Näheres darüber bietet auch Dörpfelds Schrift: „Der didaktische Materialismus", 3. Auflage, Gütersloh 1894 — namentlich Seite 81—90 und Seite 119 ff.

Barmen, Juli 1894.

Fr. Meis.

Erſtes Wort.

Der Titel des vorliegenden Fragebüchleins*) will recht wörtlich verſtanden ſein. Ein „Griff“, eine „Handhabe“ — zum rechten Erfaſſen und feſten Faſſen der Heilsgeſchichte, die ja für die Unmündigen die beſte Heilslehre iſt, bietet ſich hier an.

Zunächſt von außen beſehen, gibt das Schriftchen zu jeder bibliſchen Geſchichte eine Anzahl Fragen. Dieſelben ſind ſo formuliert, daß ſie in der Regel die einzelne Hiſtorie vollſtändig umfaſſen und zugleich eine Antwort mit den genauen Worten des bibliſchen Textes zulaſſen. Vermöge dieſer berechneten Formulierung kann daher der Lehrer, wenn er will, an der Hand dieſer Fragen die ganze Geſchichte einfach zur Wiederholung leſen laſſen; ebenſo kann das Kind mit ihrer Hülfe die Geſchichte zu Hauſe wiederholen; und endlich kann an ihrer Hand auch die freie Reproduktion geſchehen. Der praktiſche Schulmann wird ſofort erkennen, daß ein Hülfsmittel, welches auch nur für dieſen Zweck, für dieſe Art der Repetition gut ausgerüſtet wäre, ſehr gute Dienſte leiſten könnte und trotz der reichen praktiſch-pädagogiſchen Literatur dennoch als eine wirkliche Bereicherung derſelben angeſehen werden dürfte. Das vorliegende Fragebüchlein iſt mit Fleiß auch auf dieſen Zweck berechnet, und könnte inſofern füglich „Repetitorium“ heißen. Der gewählte allgemeinere Name deutet aber, wie auch der Nebentitel, auf noch andere Abſichten des Verfaſſers. Wir müſſen daher für die rechte Betrachtung des Schriftchens einen höheren Standpunkt ſuchen.

Zu dieſem Behufe will der Verfaſſer zunächſt die Erkundigungsfragen zu beantworten ſuchen, welche die unmittelbare Schulpraxis auf dem Boden, wie er durch Geſetz und Gebrauch abgeſteckt und geebnet iſt, an ein neues Hülfsmittel des Religionsunterrichts wird ſtellen müſſen. Das hier ſich anbietende Schriftchen ſteht und bewegt ſich allerdings vorab

*) Enchiridion der bibliſchen Geſchichte oder Fragen zum Verſtändnis und zur Wiederholung derſelben von F. W. Dörpfeld. Gütersloh bei C. Bertelsmann. 15. Auflage. 40 Pfg.

auf diesem Boden; einem sofortigen Gebrauch steht also nichts im Wege. Nichtsdestoweniger liegt ihm eine theoretisch-pädagogische Anschauung zum Grunde, welche die Schranken der traditionellen Theorie an manchen Punkten überschreiten muß. Darüber wird der Schluß dieses Vorworts noch einige vorläufige Bemerkungen bringen.

Die auf dem Titel bezeichneten Zwecke des Schriftchens heißen: gutes Verstehen und sicheres Behalten der biblischen Heilsgeschichte. In Absicht auf das Verständnis ist zunächst schlechthin die Betätigung des „verstandesmäßigen" Denkens gemeint, und in Ansehung des Behaltens die Übung des „Gedächtnisses", ein gedächtnismäßiges Wiederholen, — jedoch mit Einrechnung dessen, worauf schon die Sprache hindeutet, welche „Denken" und „Gedächtnis" als verwandte, eng verbundene Dinge fassen lehrt. Freilich sind damit die pädagogischen Zielpunkte der christlichen Unterweisung nicht erschöpft. Der christliche Heilsunterricht unterscheidet sich von allen andern Unterrichtszweigen eben dadurch, daß sein eigentlicher Zweck erst dann dem Anfange nach erreicht ist, wenn das Zeugnis von den großen Taten Gottes das Herz des Zöglings warm gemacht und im Innersten des Herzens, im Gewissen, Wurzel gefaßt hat. Bekanntlich hängt diese entscheidende Wirkung weniger von dem Lehrmittel und dem Lehrverfahren ab, als von der Persönlichkeit des Lehrenden, und auch diese, selbst die innerlich lautere, geheiligte Persönlichkeit hat, wie allbekannt, keine Bürgschaft für ein seliges Gelingen ihrer erziehlichen Wirksamkeit. Doch aber behält das Lehrverfahren wie das Lehrhülfsmittel auch auf diesem Gebiet eine Bedeutung, die nur Einsichtslosigkeit oder ungebührliche Einseitigkeit verkennen kann. Hier sei nur an die negative Seite erinnert, daran, wie durch ein verkehrtes, geistloses Verfahren nicht selten Abneigung gegen die heiligen Geschichten erzeugt wird, oder Geringschätzung derselben, kurz eine so widerstrebende Stimmung des Gemütes, bei der vielleicht nur schwere und langwierige Züchtigungen Gottes eine Umstimmung zu bewirken vermögen. Auch in dieser Beziehung zur Verhütung von Abneigung und Geringschätzung, kann das Enchiridion, wie der Verfasser meint, etwas beitragen; und nicht bloß das, sondern bei rechtem Gebrauch auch positiv dem Guten dienen: die Erzählungen von den Heilstaten Gottes den Kindern lieb und wert machen helfen.

Die allgemeinen Zwecke des Schriftchens dürften hiermit deutlich dargelegt sein. Wir werden nun zur Hauptsache schreiten können, zu dem Nachweis, inwiefern die in dem Büchlein auftretenden Mittel sich für jenen Zweck empfehlen.

Da die genetiſche Methode überall den Vorzug verdient, ſo will der Verfaſſer vorab die Geneſis ſeines Schriftchens, oder vielmehr die Geneſis der pädagogiſchen Gedanken, welche in demſelben ausgeführt ſind, erzählen. Schon in den Knabenjahren war ich eine Zeitlang genötigt, in einigen Unterrichtsfächern mir auf eigene Fauſt forthelfen zu müſſen. Auf den Wink eines Vertrauensmannes wurde aus dem betreffenden Lehrbuche Schritt vor Schritt ein kurzer Auszug gemacht und dann zunächſt dieſer Auszug nach und nach eingeprägt. Bei dieſen Selbſtverſuchen lernte ich auch bald erkennen, daß es ſich beim Hineinarbeiten in einen neuen Wiſſenszweig vor allem darum handelt, von vornherein einen guten Grund zu legen. Darum wurde das erſte Viertel oder Drittel des Lehrbuches ſorgfältiger und zwar wiederholt mit Sorgfalt durchgemacht; und damit dieſe Durcharbeitung noch gründlicher und das Einprägen leichter werde, arbeitete ich den Auszug in Frageform aus. Wie meine Ratloſigkeit juſt auf dieſes Mittel verfallen konnte, iſt mir nicht mehr erinnerlich; vermutlich dadurch, daß mir irgendwo ein geſchriebenes Auszugsheft in dieſer Form zu Geſicht kam. Zwar hatte ich früher einmal eine alte Ausgabe der Hübnerſchen bibliſchen Hiſtorien, worin bekanntlich auch ſchon eine Art von Wiederholungsfragen in Anwendung gebracht iſt, aufgefunden; allein die Einſicht des alten Hamburger Rektors imponierte mir damals nicht: die neuen Hiſtorienbücher von Rauſchenbuſch und Zahn enthielten keine Repetitionsfragen und ließen daher dieſes Hülfsmittel als etwas Antiquiertes erſcheinen. (In einer Beziehung waren dieſe neuern Bücher im Recht, da es nicht wohlgetan ſein kann, die Fragen und Antworten auf ein und dasſelbe Blatt zu ſetzen.) Wie es nun auch um die Herkunft meiner Auszugsfragen beſtellt ſein mag, — genug, ſie haben mir gute Dienſte geleiſtet, und zwar nicht bloß in den Jugendjahren, ſondern auch ſpäter, ſelbſt bis zum heutigen Tage. Namentlich wurden mit ihrer Hülfe auch meine erſten pſychologiſchen Lektionen gelernt.*)

Wie feſt aber auch die Zweckmäßigkeit dieſes Verfahrens ſchon frühe ſich mir eingeprägt hatte, ſo kam ich doch natürlich erſt in reiferen Jahren und nach einigen pſychologiſchen Studien dazu, dem Warum ihrer trefflichen Dienſte nachzufragen und demgemäß eine ſorgfältige Analyſe dieſes Verfahrens anzuſtellen. Es will ſich nicht ſchicken, an dieſer Stelle eine ſolche umſtändliche Analyſe vorzunehmen; doch werden einige pſychologiſche Bemerkungen mit beſonderem Bezug auf die Frageform, welche in dem vorliegenden Schriftchen angewandt iſt, ganz am Platze ſein.

*) Ich erwähne dies hier auch deshalb, um den jüngern Kollegen, d. h. denen, welche mit Eifer an ihre Fortbildung denken, nebenbei einen guten Rat [illegible] Hand zugeben.

Fürs erſte leiſtet eine Frage, wo und wann ſie auftreten mag, den Dienſt, daß ſie das Auge auf einen beſtimmten Punkt lenkt, und eine geſchärfte Aufmerkſamkeit weckt. Von altersher iſt ſie daher beim Unterricht nicht bloß als Examinationsmittel, ſondern auch als ein eigentliches Lehrmittel gebraucht, und deſſen geſchickte Anwendung als ein Hauptſtück der Lehrkunſt betrachtet worden. Längſt bekannte und allgemein anerkannte Wahrheiten haben aber gewöhnlich das eigentümliche Schickſal, daß man es ſich bei ihnen etwas bequem macht, d. h. ſich mit dem begnügt, was man juſt davon gehört oder erfahren hat. Es wird eben nicht daran gedacht, daß von ihrem Inhalt vielleicht einiges noch nicht recht erkannt oder nicht hinreichend praktiſch verwertet worden ſein könne. Im vorliegenden Falle iſt es in der Tat ſo gegangen; man darf kühnlich ſagen, die Didaktik müſſe die Bedeutung des Fragens als Unterrichtsmittel noch gründlicher unterſuchen. — Jedem wird es häufig begegnet ſein, daß er etwas mit vollſter Aufmerkſamkeit geſehen, gehört, geleſen zu haben glaubte und doch hinterher, wenn eine Frage darüber aufgeworfen wurde, entdecken mußte, daß der eine oder andere Umſtand unzulänglich aufgefaßt worden war. Mancher, der in ſeinen jungen Jahren fleißig durch Feld und Wald geſtreift iſt, aber erſt in reiferen Jahren ſich mit Botanik beſchäftigt hat, meint dann nicht ſelten, die Pflanzen, welche ihm jetzt auf Schritt und Tritt in die Augen fallen, müßten ehemals dort nicht gewachſen ſein, weil er ſie früher niemals geſehen hätte. „Wir ſehen nur, was wir wiſſen," ſagt Goethe. In dieſem paradoxen Satze ſteckt in der Tat mehr als eine Wahrheit; eine derſelben iſt die, welche die vorſtehenden Beiſpiele veranſchaulichen, nämlich: an den Dingen und Vorgängen, die einem vor die Augen kommen, merkt man vieles erſt dann, wenn es uns mit dem Finger gezeigt wird. Die Fragen ſind bekanntlich ſolche Fingerzeige.

Es hängt aber auch noch etwas anderes daran. Indem die Fragen die Aufmerkſamkeit wecken, bewirken ſie nicht nur ein ſchärferes Merken und dadurch ein reicheres Erkennen, ſondern mit der reicheren Erkenntnis wächſt auch die Freude an dieſem Erkennen und Lernen. Ein Beiſpielchen wird das noch deutlicher machen. Neulich traf der Verfaſſer eine Mutter, die einem 2—3jährigen Kinde, um es ein wenig zu beſchäftigen, die bekannten Rauhäusler Bildchen zeigte. Das Kind war geweckten Geiſtes, aber bei dem Bilderbegucken kam wenig davon zum Vorſchein. Kaum hatte es einen flüchtigen Blick auf ein vorgehaltenes Blatt geworfen, ſo wurde ſchon ein neues verlangt, um wieder ebenſo ſchnell abſolviert zu werden; nur je und dann ſchien eine Figur — ein Hund oder Vogel oder Menſch — ein größeres Intereſſe zu erregen: die Aufmerkſam-

keit blieb etwas länger gefeſſelt. Bei dieſer Eile und Unruhe des Kindes war die Reihe der Bilder und überhaupt die Beſchäftigung damit bald am Ende. Ein anderer würde ob der Ungeduld des kleinen Weſens wohl ebenfalls ungeduldig geworden ſein; allein eine Mutter weiß ſich zu ſchicken und zu drücken, ſie kennt ja die Natur des Kindes. Im vorliegenden Falle konnte aber jemand, der ziemlich ungeduldig daneben ſaß, der Mutter zeigen, daß ſie die Natur ihres Kindes doch noch nicht recht kannte. Er hielt dem Kinde von neuem ein Bild vor, und nun ging das Fragen und Zeigen an: Was iſt dies? Was iſt das? — Wo iſt der Mann, der Knabe, der Hund, der Vogel? — Wo hat der Vogel den Kopf, die Beine? Wo ſitzt er? Wohin fliegt er? — Was hält der Knabe in der Hand? Was will er tun? u. ſ. w. u. ſ. w. Wie wurde da die Kleine lebendig und doch auch ruhig! Bei einem und demſelben Bildchen blieb die Aufmerkſamkeit ſolange gefeſſelt, bis faſt alle Einzelheiten, für welche die Faſſungskraft zureichte, durchgefragt und beſehen waren. Jetzt wußte die Mutter ſelbſt den Weg, und ſie erzählte ſpäter, daß das Kind faſt zwei Stunden lang bei der kleinen Bilderſammlung ausgehalten habe, ohne des Sehens und Zeigens, des Fragens und Antwortens müde zu werden. Woher dieſe Veränderung? Ein ſolches Kind hat ja Luſt, etwas zu ſehen, aber nicht die Ausdauer, nicht den ſelbſtändigen Entſchluß zum Beſehen. So wird ein vorgehaltenes Bild wohl angeguckt, da aber die einzelnen Figuren nicht genug ins Auge fallen, ſo bringt das Ganze keinen andern Eindruck hervor, als beim Erwachſenen ein Blick auf durcheinanderwogende Rauch- und Wolkengeſtalten. Wer von uns hat nun Luſt und Ausdauer, ſtundenlang ſolche Rauch- und Wolkenmaſſen aufmerkſam anzuſchauen? Darum war auch die Unruhe und Eile des Kindes den nebelhaften Bildformen gegenüber ganz in der Ordnung. Durch das Fragen und Zeigen aber wurde die Aufmerkſamkeit angeſpornt; die geſteigerte Aufmerkſamkeit bewirkte ein ſchärferes Sehen, ein reicheres Erkennen; mit dem reicheren Erkennen wuchs auch die Freude daran. Luſt und Liebe zur Sache ſind aber bekanntlich gewaltige Hebel der Tätigkeit bei Großen und Kleinen; ſie beim jugendlichen Lernen zur Mitwirkung heranzuziehen, iſt das erſte Hauptſtück der pädagogiſchen Kunſt.

Zum andern haben die Auszugsfragen das Gute, was überhaupt ein Auszug hat: der größere, ſchwer zu überſehende Abſchnitt, wie er gerade dem Lernenden ſich darbietet, wird dem geiſtigen Auge dadurch in einem verjüngten Maßſtabe vorgeführt und iſt nun überſichtlicher. Mit der Überſichtlichkeit aber wächſt nicht nur die Verſtändlichkeit, ſondern auch die Behältlichkeit.

Dazu kommt noch ein anderes. Die einzelnen, durch die Auszugs-

fragen im Gedächtnis befestigten Punkte leisten jetzt denselben Dienst wie die Nägel in der Wand: man kann nun mancherlei daran aufhängen, befestigen, was sonst nicht haften geblieben wäre. — Überdies sind stereotype Wiederholungsfragen kein Hindernis für freie Erläuterungsfragen des Lehrers, im Gegenteil werden diese durch jene in jeder Beziehung erleichtert: dem Lehrer erleichtern sie das Fragen nicht minder, wie dem Schüler das Antworten. Das werden die Kollegen bezeugen können, welche das vorliegende Schriftchen bereits seit längerer Zeit gebraucht haben.

Drittens. Durch die einzelnen Punktationen des Auszugs, namentlich wenn sie in die Frageform gebracht sind, wird der größere Abschnitt *zergliedert, geteilt.* Diese Teilung ist ein neuer Vorteil. „Divide et impera!" — das gilt nicht bloß für Imperatoren zur Beherrschung von Volkshaufen, sondern enthält auch einen bewährten psychologischen Rat für die leichtere Bewältigung von *Vorstellungsmassen.* Aus diesem Grunde pflegen daher die Lehrer, welche auf ein Memorieren der biblischen Historien dringen und dieses den Kindern erleichtern wollen, die einzelne Geschichte in kleinere Abschnitte, in bequeme Portionen, zu bringen. Dies gewährt in der Tat eine Erleichterung, allein das Resultat dieses *mechanischen* Einprägens läuft gemeinhin darauf hinaus: „Die Teile hat man in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band." Der *judiziöse* Teil des Memorierens, d. h. die Unterstützung, welche ein *verständiges Erfassen* dem sichern Festhalten leisten kann, wird nicht genug in Anspruch genommen. Dieser Mangel weist uns auf den vierten Vorteil der Auszugsfragen hin.

Viertens. Ein Lehrstück, in unserm Falle eine biblische Geschichte, wird aber durch wohlbemessene Fragen nicht nur in faßliche Teile zerlegt, sondern diese Fragen können auch das „*geistige* Band", welches diese Teile zusammenhält, *bloßlegen helfen.* Worin besteht aber dieses Band? Es ist gewoben aus den Kräften und Gesetzen, welche in den Handlungen und Ereignissen der Geschichte wirksam waren: aus den Motiven, Absichten und Gemütsstimmungen der beteiligten Personen, — aus den Kräften des äußeren ursächlichen Zusammenhangs, — und endlich aus den leitenden Gedanken dessen, der aller Geschichte Anfang und Ende bestimmt. In didaktischen Darstellungen ist es die logische Ordnung der Gedanken u. s. w. Um nun den psychologischen, ethischen, natürlichen ꝛc. Unter- und Hintergrund der geschichtlichen Vorgänge aufdecken zu helfen, — dazu sind freilich andere Fragen erforderlich als z. B.: Was tat er jetzt? Was tat er dann? Was sagte dieser? Was antwortete jener? u. s. w. Das heißt nichts anderes, als gleichsam mechanisch „abwickeln", was die Erzählung „aufgewickelt" hat. Bei kleinen Kindern ist diese

Manier am Platze und auch auf höherer Stufe werden vielfach ſolche Fragen mit unterlaufen müſſen, wenn die Auszugsfragen in erſter Linie Repetitionsfragen bleiben ſollen. Wie werden nun die Fragen beſchaffen ſein müſſen, welche einerſeits der Wiederholung und doch auch dem tieferen Verſtändnis dienen wollen? Wählen wir ein paar Beiſpiele.

In der Geſchichte des erſten chriſtlichen Märtyrers heißt es z. B. am Schluſſe (dem Sinne nach): „Es kamen aber gottesfürchtige Männer und begruben den Stephanus, und hielten eine große Klage über ihn." Die Abwicklungsfragen würden etwa lauten: Wer begrub den Stephanus? Was taten etliche gottesfürchtige Männer? Wie iſt Stephanus zu Grabe gekommen? u. ſ. w. — Mehr Inhalt würden ſchon folgende Fragen haben. „Wie wurde Stephanus in ſeinem Tode geehrt?" oder: „Wie zeigte es ſich, daß er unter den Juden auch noch Freunde hatte?" — Dieſe Fragen heben offenbar etwas hervor, was in der Erzählung zwar enthalten iſt, aber ohne dieſe Fingerzeige leicht unbeachtet bleiben könnte. Die erſte weiſt darauf hin, daß dem vorher geſchändeten eine Ehre erwieſen wurde, und die andere, daß man nicht meinen dürfe, die geſamte jüdiſche Bürgerſchaft Jeruſalems ſei bereits dem blutdürſtigen Fanatismus verfallen geweſen. Dieſe beiden Gedanken nebſt dem, was der Nachdenkſame weiter aus ihnen folgern kann, werden mutmaßlich nicht vielen Schülern von ſelbſt einfallen, obwohl ſie auf der Oberfläche liegen. Durch jene Fragen aber wird der Blick des Kindes zugleich auf den einen und andern Hintergrund des äußern Vorganges aufmerkſam gemacht. Dienen ſie auch zunächſt nur einer einfachen Repetition des Textes, ſo geben ſie doch andrerſeits Anregung zum Nachdenken, geben ſchon beſtimmte Gedanken und dieſe helfen als judiziöſes Memorieren die Textworte noch mehr befeſtigen. Mechaniſches und judiziöſes Memorieren arbeiten nun gemeinſam an einem Werk, gleichſam wie rechte Hand und linke Hand. Wie aber das Arbeitsergebnis der beiden Hände zu dem von einer Hand allein bekanntlich in einem viel größeren Verhältnis ſteht, als die Zahlen 1 : 2 vermuten laſſen könnten, ſo auch in dem Falle, wo Nachdenken und einfaches Repetieren in der angedeuteten Weiſe zuſammenwirken. Denn einmal werden die Vorſtellungen — der Text — durch doppelte Bande, mechaniſch und judiziös, im Gedächtnis feſtgehalten, und andrerſeits werden neue Vorſtellungen aus dem Hintergrunde hinzugefügt, die nun dritterſeits, weil ſie nicht durch bloße mechaniſche Behandlung ſtarr geworden, wieder neue Gedanken zeugen können. — Es wird jetzt dem Leſer ohne Zweifel verſtändlich ſein, wie die Behauptung gemeint war, daß die hier zu empfehlenden Fragen weſentlich andere ſein müſſen als die äußerlichen Repetier-

fragen. Man kann indessen bei dem vorliegenden Beispiel (Stephanus Begräbnis) noch einen Schritt weiter gehen, d. h. mit der Frage noch etwas tiefer greifen, als vorhin geschah. Fragt man z. B. (wie unser Enchiridion) so: „Wie wurden durch Stephanus' Märtyrertod auch verborgene Freunde Jesu offenbar — zum Hervortreten angeregt?" — so zieht diese Frage nicht nur den vorhin erwähnten Gedanken hervor, sondern weckt sofort die Erinnerung an Nikodemus und Joseph von Arimathia, die auch gerade da, als die Erniedrigung und Schmach Jesu den höchsten Grad erreicht hatte, sich gedrungen fühlten, mit ihrer Liebe zu ihm offen hervorzutreten. Dadurch ist zugleich eins der weittragendsten Entwicklungsgesetze des Reiches Gottes — „das Blut der Märtyrer ist der Same der Kirche" — wieder ins Gedenken gerufen, und zwar nicht nach dem hohlen Klang der abstrakten Formel, sondern an anschaulichen Beispielen, und überdies so, daß die Kinder vermöge der noch warm erregten Teilnahme für den Märtyrer zugleich den psychologischen Grund jenes Gesetzes empfinden und begreifen können. Diese Gedanken sind aber geweckt worden nicht durch langwierige Erörterungen, sondern auf dem allerkürzesten Wege, und zwar — was der Leser gefälligst nicht aus dem Auge verlieren wolle — bei dem kleinen Dienst der Einprägung der heiligen Geschichte und des biblischen Textes.

Nehmen wir noch ein zweites Beispiel vor. Im Anschluß an die Erzählung von Kain und Abel pflegen die Historienbücher aus dem genealogischen Register der Kainiten und Sethiten die bekannten Notizen über Lamech und Henoch hervorzuheben. Die Textworte brauchen wir hier wohl nicht zu zitieren, sie sind ja jedem bekannt. Die „abwickelnden" Wiederholungsfragen würden da etwa lauten: Wie viel Weiber nahm Lamech? oder: Wer nahm zwei Weiber? — Wer erfand zuerst Musikinstrumente ꝛc.? oder: Was erfand der und der? — Ähnlich bei Henoch. Damit vergleiche man die bezüglichen Fragen im Enchiridion:

8. Worin wich Lamech — — — im Familienleben von Gottes Ordnung ab?

9. Durch welche Fortschritte in Kunst und Lebensgenuß machten sich seine Kinder einen Namen?

10. Wie offenbarte Lamech auch seine trotzige und rachsüchtige Kainsnatur?

11. Woraus ist ersichtlich, daß unter Seths Nachkommen ein gottesfürchtiger Sinn erhalten blieb? (Enos—Henoch—Noah.)

12. Wie verkündigte Henoch, der siebente von Adam aus Seths Geschlecht, das nahende Gericht über den trotzigen Abfall von Gottes Ordnungen? (Judä V. 14, 15.)

13. Wodurch gab Gott Zeugnis, daß ihm Henoch wohl gefiel? (Hebr. 11, 5. 6; Jes. 57, 1. 2.)

Man wird nicht verkennen, daß dieſe Fragen, indem ſie jedes Faktum unter einen beſtimmten Geſichtspunkt ſtellen, Licht und Schatten dieſer hiſtoriſchen Skizze merklich verſtärken und dadurch die Geſtalten aus dem Dunkel der Urzeit deutlicher hervortreten laſſen. Doch aber macht dieſe geſchichtliche Gruppe den Eindruck, als ob an der Zeichnung irgendwo etwas fehle. Daß hier eine hiſtoriſche Parallele vorliegt, ſcheint gewiß. Sie tritt auch im ganzen ſichtlich hervor: einerſeits der Abfall von Gottes Ordnung, das Trachten nach Weltſeligkeit und der in poetiſche Deklamation ausbrechende Geiſt des Trotzes und der Rachſucht; daneben ein Mann, der nach Gottes Ordnung wandelt, aller Gottloſigkeit das herannahende Gericht verkündet, ſein Sehnen auf unvergängliches Weſen richtet und darum in den Himmel kommt. Dennoch iſt die Parallele nicht vollſtändig. Sehen wir genauer zu, was die Schrift ſagt! Nur ein kleiner Zug iſt nachzutragen: rücken wir in die offen gelaſſene Stelle der erſten Frage die Worte ein: „der ſiebente von Adam aus Kains Geſchlecht," ſo fällt mit einem Male auf dieſe Skizze aus der Urgeſchichte ein ganz neues Licht, namentlich auf den vereinſamten Zeugen Gottes, der wie ein Vorläufer des Elias allein und doch mutig wider den ſteigenden Abfall und Trotz der Gottloſen ſich ſtemmt und auch wie Elias vor den einbrechenden Gerichten in den Himmel genommen wird.

Zum fünften iſt noch etwas genauer hervorzuheben, inwiefern die hier empfohlenen Fragen der unmittelbaren Repetition dienen können. Es war dem Verfaſſer ein Hauptanliegen, daß ſie auch in dieſem Betracht etwas leiſten möchten, was Hübner und ſeine Nachfolger, die ebenfalls Wiederholungsfragen beifügten, nicht geleiſtet haben. Er hatte dabei namentlich ein Zwiefaches im Sinne: einmal ſollen, aus mehrfachen Gründen, längere, wenigſtens nicht allzu kurze Antworten gefordert werden, und zum andern ſollen dieſelben möglichſt mit den Worten des bibliſchen Textes gegeben werden können, wobei eine freie Beantwortung ſelbſtverſtändlich unbehindert bleibt. Ein Beiſpiel — wir wählen eins der kürzeren — wird deutlich zeigen, was gemeint und was erreicht iſt.

Joſephs weitere Erniedrigung bis zum Gefängnis.

Frage:	Antwort:
1. Welche Verſuchung hatte Joſeph im Hauſe des Potiphar zu beſtehen?	„Joſeph war ſchön von Geſtalt und Angeſicht; und es begab ſich, daß ſeines Herrn Weib die Augen auf ihn warf, und gewann ihn lieb und wollte ihn zum Ehebruch verführen."

2. Mit welchen Worten wies er zuerſt die Verführerin zurück?

„Er weigerte ſich aber und ſprach zu ihr: Wie ſollt' ich ein ſo großes Übel tun und wider Gott ſündigen?"

3. Wie hat er das Wort befolgt: Fliehe vor der Sünde wie vor einer Schlange —?

„Es begab ſich aber der Tage einen, daß Joſeph in das Haus ging, ſeine Geſchäfte zu thun, und — — — — — — — — — (bis:) und lief zum Hauſe hinaus."

4. Wie mußte Joſeph auch das Wort erfahren: „und die Schlange wird ihn in die Ferſe ſtechen"? — (Wie rächte ſich die verführeriſche Schlange.)

„Da rief ſie das Geſinde im Hauſe und ſprach zu ihnen: Sehet, Potiphar hat uns den hebräiſchen Mann ins Haus gebracht, daß — — (bis:) ſein Leib mußte in Eiſen liegen."

5. Wie erfuhr er, daß Gott ihn nicht verlaſſen hatte?

„Aber der Herr war mit Joſeph und ließ ihn Gnade finden vor dem Amtmann, — — (bis:) da gab der Herr Glück zu."

6. Auf welchem Wege erhielt er einige Hoffnung auf baldige Erlöſung?

[Hier ſind die Träume der beiden gefangenen Hofbeamten zu erzählen nebſt der Deutung durch Joſeph und dem Verſprechen des Schenken.]

7. Wodurch wurde aber dieſe Hoffnung zu nichte?

„Aber der Schenke gedachte nicht an Joſeph, ſondern vergaß ſeiner."

Inwiefern das Enchiridion nun neben dieſen Vorteilen bei der unmittelbaren Repetition auch die in den vier übrigen Bemerkungen hervorgehobenen Vorteile zu gewähren vermag, kann der praktiſche Gebrauch am beſten und am deutlichſten zeigen. Der Verfaſſer hat mit etlichen Freunden in der Nähe bereits dieſe Probe gemacht, indem ſchon vor Jahr und Tag ein großer Teil der Fragen zu dieſem Behuf als Manuſkript gedruckt und in den Schulen benutzt wurde.

Im Intereſſe derjenigen Kollegen, welche das Schriftchen in ihren Schulen einführen wollen, ſeien noch einige Worte über den Gebrauch desſelben reſp. wider möglichen Mißbrauch geſtattet. Zugleich wünſcht der Verfaſſer dabei auch über einige redaktionelle Kleinigkeiten, bei denen vielleicht der eine oder andere nicht ſofort die eigentliche Abſicht treffen möchte, nähere Auskunft zu geben.

Bei den Begebenheiten der Leidenswoche und namentlich der letzten 24 Stunden in dem Leben des Herrn ſchien es dem Verfaſſer vor allem wichtig, den Kindern zu einer bequemen Überſicht derſelben zu verhelfen. Schon die reichen Mitteilungen der Evangeliſten weiſen darauf hin, daß dies inhaltreiche Tage und Stunden geweſen ſind. Daher geziemt es ſich nicht minder, als es von Segen iſt, mit aller Umſicht dahin zu ſtreben, daß die Kinder einen [illegible] Eindruck von der

Inhaltsfülle und Inhaltsschwere dieses Zeitabschnitts bekommen. Von der Fülle des Inhalts aber erhalten und behalten sie den dauerndsten Eindruck, wenn sie sich die Reihenfolge der Begebenheiten sicher einprägen, — wenn der Inhalt in übersichtlicher Ordnung klar vor ihrem Blicke steht. Ohne Ordnung keine Übersicht. Das Gewicht dieser Ereignisse macht sich bei der Erzählung schon von selbst fühlbar; ein Weiteres hängt von dem lebendigen Wort und von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Darum hat das Enchiridion bei diesem Abschnitt die Frageform fallen lassen und dagegen in kurzen Sätzen eine übersichtliche Reihenfolge der Begebenheiten gegeben. An der Hand dieser Sätzchen werden die Schüler leicht die wünschenswerte Übersicht gewinnen können. Die Frageform würde diesem Zwecke hinderlich gewesen sein. Auch meinte der Verfasser, hier, im Allerheiligsten der Weltgeschichte, sei es so angemessen wie geziemlich, die pädagogischen Künste zurücktreten zu lassen und der heiligen Erzählung stille und ungestört zu lauschen. Sollte jedoch eigene und anderer Erfahrung später lehren, daß auch bei diesem Abschnitt angemessene Fragen eine gute Zugabe sein würden, so können dieselben in einer etwaigen neuen Ausgabe separat beigefügt werden.*)

Wie bereits bemerkt, sind die Fragen so formuliert, daß in der Regel mit den Worten des Textes geantwortet werden kann. Wo dies nicht angeht, — wo etwa die Antwort allein durch Reflexion, durch Besinnung auf andere Geschichten ꝛc. zu finden ist, kurz: wo frei geantwortet werden muß, da ist dies in der Regel durch kleineren Druck angedeutet.

Bei der Auswahl der Geschichten folgt das Enchiridion den bessern Historienbüchern, namentlich dem Zahnschen. Der Verfasser hatte hier keine freie Wahl. Je und dann kommen allerdings Fragen vor, welche über das Historienbuch hinausgreifen; dann ist aber allemal die betreffende Stelle der Bibel angegeben. Ob ein Lehrer überhaupt nur die Bibel in der Schule gebraucht, oder auch daneben ein Historienbuch, ist für die Benutzung unseres Fragebüchleins nicht entscheidend. Doch hat es der letztere bequemer, wie denn der Gebrauch eines Historienbuches neben der Bibel — nicht statt der Bibel — überhaupt das Bequemere und Richtigere sein dürfte. Daß die Schüler die Bibel gebrauchen, sich darin orientieren lernen, ist ja wichtig; dazu ist im Enchiridion mit Fleiß mancherlei Anregung gegeben, namentlich auch durch eine ziemliche Anzahl erklärender Parallelstellen. Wichtig ist aber auch [illegible] Schüler einen reichsgeschichtlichen Blick für den pragmat[illegible]

*) Bei den späteren Auflagen ist dies geschehen.

hang der heiligen Geſchichte gewinnen; dazu dient ein Hiſtorienbuch beſſer, weil es ſchon unmittelbar eine Überſicht des geſchichtlichen Ganges gewährt. Die Bibel iſt kein Buch, ſondern eine Bibliothek. Je mehr nun ein Kind in dieſer Bibliothek heimiſch werden ſoll, deſto mehr muß es zuvor mit der geſchichtlichen Grundlage vertraut gemacht werden; je mehr man aber erkennen wird, daß die Heilsgeſchichte die beſte Heilslehre iſt, und je mehr man hierin ein ernſtliches Lernen anſtreben will, wie es das Enchiridion im Sinne hat, deſto deutlicher wird auch die Zweckmäßigkeit eines paſſenden Bibelauszugs in die Augen ſpringen. Mit dem Rufe: Bibel! Bibel! — iſt es nicht getan, ſonſt würde die ſogen. Bibelkirche ſchon längſt eine wirkliche Bibelkirche ſein, was ſie aber tatſächlich ſelbſt ihrem Kern nach nicht iſt. Es handelt ſich hier zunächſt um eine Einführung in die Bibel, und da iſt der gebahnte, bequeme Weg der beſte.

Bei einigen wenigen Hiſtorien, die vorwiegend didaktiſchen Inhaltes ſind, ebenſo an etlichen Stellen, wo die Geſchichte ſich für eine Zergliederung nicht zu eignen ſchien, bietet das Enchiridion in der vorliegenden Ausgabe keine Fragen. Es wird dies einer näheren Rechtfertigung nicht bedürfen. Dagegen mag ausdrücklich bemerkt ſein, daß einer, der hinſichtlich der Decenz etwas ängſtlich iſt, durch die Fragen nicht in Verlegenheit geraten wird, es ſei denn aus eigner Schuld.

Hier und da findet ſich im Enchiridion bei den Geſchichten eine andere Überſchrift als in den gebräuchlichſten Hiſtorienbüchern. Man wolle dieſe kleine Änderung nicht ſo verſtehen, als wollten ſie ſich für Verbeſſerungen ausgeben. Wenn der Verfaſſer einmal ein Hiſtorienbuch herauszugeben gedächte, ſo würde er trotz etwaiger anderer Abweichungen doch die alten, geläufigen Überſchriften mit Fleiß beibehalten, ſelbſt da, wo er eine beſſere gefunden zu haben glaubte. Die hier und da vorkommenden Änderungen in den Überſchriften wollen eben nur Änderungen ſein, und zwar zu folgendem Zwecke. Bekanntlich geben alte, feſt gewordene Benennungen auch den Vorſtellungen etwas Feſtes, Starres, und hemmen dadurch die Einführung dieſer Vorſtellungen in den geiſtigen Blutumlauf, in den Gedankenverkehr. Dem muß man entgegenarbeiten, doch ſo, daß das Gute, was in dem Gefeſteten liegt, nicht verloren geht. Die erwähnten Änderungen ſollen alſo nur ein Fingerzeig, eine leiſe Mahnung für den Lehrer ſein. Zugleich möchte der Verfaſſer nebenbei auf eine recht nützliche (ſchriftliche oder mündliche) Aufgabe für die Schüler aufmerkſam machen, nämlich: zu den Hiſtorien neue Überſchriften zu ſuchen. Sie bietet ein treffliches Mittel, zu erforſchen, wie weit die Schüler in den Kern der Geſchichte eingedrungen ſind; nicht minder iſt ſie eine Heraus-

forderung an das geschärfte und eine Anregung zu stillem, sinnigem Nachdenken.

Es sei gestattet, auch noch an einen andern seitwärts liegenden Umstand zu erinnern, durch den das Enchiridion sich empfehlen kann. Referent möchte fast darauf wetten, daß er dem praktischen Schulmanne schon bei den ersten Zeilen dieses Vorwortes eingefallen ist: die Fragen bieten eine hübsche Gelegenheit, die Schüler in passender Weise schriftlich zu beschäftigen — in der Schule und zu Hause, und zwar nicht bloß durch eine einfache Beantwortung der Fragen, sondern auch durch Anfertigung eines abgerundeten Aufsatzes an der Hand der Fragen. Es wird aber nicht not sein, auf diese Handreichung des Enchiridions näher einzugehen: der praktische Schulmann braucht in diesem Punkte keinen Ratgeber. Aber auf einen andern, damit verwandten Umstand möchte der Verfasser noch gern die Aufmerksamkeit der Kollegen lenken, weil hier ein weit verbreitetes Vorurteil, ein unpsychologisches didaktisches Dogma, oder wie man das Ding nennen soll, der richtigen Auffassung im Wege steht. Die werten Amtsbrüder seien einmal auf ihr bestes Wissen und Gewissen gefragt: In welchen Unterrichtsgegenständen haben nach eurer Ansicht die Schüler bisher am meisten für die Sprachbildung profitiert? Oder wenn diese Frage nicht präzise genug sein sollte: durch welche Lektionen samt den damit verbundenen Selbstbeschäftigungen haben sie am meisten für Sprachverständnis, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit gelernt? — Will jemand hierauf antworten: Ei, wo anders als in den Lektionen, die eigens für die Sprachbildung angesetzt sind, in den Sprachstunden! — so muß Referent — wenigstens bei der landläufigen Praxis — dem ein entschiedenes Nein entgegenstellen und seinerseits behaupten: den meisten Gewinn — für Sprachfertigkeit wohl auch für Sprachverständnis, vielleicht ebenso für Sprachrichtigkeit, haben die Religionslektionen abgeworfen, und zwar aus dem einfachen, aber durchschlagenden Grunde, weil hier am meisten sprachlich memoriert, weil hier das Sprachmaterial, die Fülle der Wort- und Redeformen, am sichersten dem Geiste, dem Ohr und dem Munde eingeprägt worden ist. Tantum scimus, quantum memoria tenemus, d. h. wer nicht wiederholen will, soll auch nichts wissen, und wer nicht üben will, soll auch nichts können. Dieweil dies nun so ist, eine Tatsache ist, d. h. weil der Lehrer, welcher in der christlichen Unterweisung seine Schuldigkeit tut, auch auf dem sprachlichen Gebiete Früchte davon erntet: darum hat der Verfasser geglaubt, etwas Gutes zu tun, wenn er bei der Redaktion des Fragebüchleins nebenbei auch mit Fleiß der Sprachbildung zu dienen suchte. Freilich leistet das Schriftchen den Hauptteil dieses Dienstes ungesucht. Eine

Lektion, die auf dem Wege von Frage und Antwort tüchtig und wie
holt durchgearbeitet worden, ist damit auch für die freie sprachliche Re
duktion geschickt gemacht worden; die Technik der Sprache hat nicht min
dabei gewonnen als das Verständnis der Sache. Der Verfasser hat
dessen noch besondere Mittel herbeizuziehen sich bemüht. In den Fra
wird der Ausdruck für ein und dieselbe Sache möglichst gewechselt,
die Schüler in den Besitz eines guten Schatzes von Synonymen zu bring
überdies folgen sie vielfach, doch mit Vorsicht, der jetzt geläufigen Spra
weise, um dadurch die alte biblische und die moderne Ausdrucksweise
fruchtbaren Austausch zu bringen; endlich noch hat der Verfasser sich ni
geschent, je und dann eine solche Frageform zu bieten, welche über
schülermäßige Redeweise ziemlich weit hinausgeht, doch aber nicht und
ständlich ist, weil sie von bekannten Sachen handelt: die bekannte Sa
hebt zum Verständnis der unbekannten Redeform empor. Auf diese We
— bei treuer Durcharbeitung der biblischen Lektionen an der Hand d
Fragen — werden die Vorstellungen mannigfach umgeschüttelt und un
gerüttelt, in geistigen und sprachlichen Wechselverkehr gebracht. Was dies
Verfahren für die gesamte Bildung, für die Beweglichkeit des Geiste
insonderheit auch für die sprachliche Befähigung austrägt: das kann de
praktische Versuch bald zeigen, vielleicht über Erwarten.

Eine spezielle Gebrauchsanweisung hier beizufügen, wird überflüssi
sein. Doch will der Verfasser wenigstens mit ein paar Worten anmerken,
wie er das Enchiridion benutzt. Nachdem er in der betreffenden Stund
die biblische Geschichte zuerst frei erzählt hat — in jeder Beziehung
frei, so daß alles, was zur Erläuterung oder Vermahnung dienlich scheint,
kurzer Hand mit eingeflochten ist, — wird zum Schluß dieselbe Geschichte
nach Anleitung der Fragen gelesen aus dem Historienbuche oder aus der
Bibel, — d. h. die Fragen werden aus dem Lehrbuche lesend beant-
wortet. Reicht die Zeit dazu nicht aus, so kommt in der nächsten
Stunde zuerst dieses Lesen an die Reihe und dann erst wird die neue
Geschichte erzählt. Die lesende Beantwortung der Fragen in der Schule
muß durchaus vorhergehen, wenigstens bei den schwierigen Lektionen, bevor
die Kinder an eine selbständige Repetition zu Hause gewiesen werden.
Am Sonnabend ist eine Stunde angesetzt, in welcher von den drei Wochen-
geschichten eine, oder je nach der Zeit auch eine zweite, nach dem Enchiri-
dion frei reproduziert wird.*) Eine lesende Beantwortung der

*) Innerhalb jeder Woche können also die einfallenden (2—3) Ges
Lernstadien durchmachen: a) der Le ie Geschichte frei
schaulich, b) die Schüler lesen sie in d Fragen, c) die
repetieren sie zu Hause — ebenfalls d) die G

Fragen in der Schule scheint ihm bei allen Geschichten wünschenswert, schon darum, weil hierbei auch die Schwächeren sich beteiligen können und dadurch Mut und Kraft zum freien Antworten gewinnen lernen. Für die freie Reproduktion ist unter allen Umständen zuerst die Auswahl einer mäßigen Anzahl von Lektionen zu empfehlen, damit diese desto öfter wiederholt werden können. Repetitio mater studiorum est, — aber die sinnige, verständige Wiederholung, nicht die, welche sich das Wurststopfen zum Vorbilde nimmt.*)

---

wird nach dem Frageheft in der Schule frei reproduziert. — Wie viele der erzählten Wochengeschichten auch in den drei übrigen Lernstadien vorzunehmen sind, hängt von der Zeit ab, die der Lehrer dafür disponibel hat.

*) Unter befreundeten Kollegen, die das vorliegende Schriftchen im Manuskriptdruck kannten, ist einmal die Frage laut geworden, warum dasselbe nicht auch Rückfragen über einen größeren Schriftabschnitt, z. B. über das ganze Leben Abrahams, Davids ꝛc. enthalte. Da auch an andern Stellen diese Frage auftauchen könnte, so möge hier zum voraus die Antwort stehen.

Derartige Rückfragen, wie jene Kollegen im Sinne hatten, sind nicht mehr eigentliche Repetitionsfragen in dem Sinne, wie das Enchiridion sie bieten will, wenigstens nicht solche, welche mit der Geschichte auch die Textworte wiederholen wollen. Warum nun das Enchiridion sich gerade an die Art der Repetitionsfragen hält, welche neben den übrigen Zwecken namentlich auch ein sinniges, verständiges Hören und Lesen der Geschichten in ihrem Detail erzielen sollen, darüber gibt das nachstehende Schlußwort wenigstens einen der tieferen Gründe an.

Jede andere Art der Wiederholungsfragen gehört nach dem Bedünken des Verfassers nicht in ein gedrucktes Buch, sondern dem freien Worte des Lehrers, — u. a. auch solche, welche die biblische Geographie und Geschichte verbinden sollen, z. B.: Welche Begebenheiten haben in Bethlehem, in Bethanien u. s. w. stattgefunden? —

Der Wunsch jener Kollegen zielt, wie Referent ihn versteht, wesentlich auf solche Fragen, welche dem tieferen Verständnis der Geschichte dienen können. Fragen dieser Art, mögen sie nun die Erkenntnis von Einzelheiten, oder die Einsicht in den Zusammenhang, oder die erbauliche Anwendung u. s. w. bezwecken, möchte der Verfasser vorwiegend dem mündlichen Unterricht überlassen. Er denkt in der Tat an eine Ergänzung des Enchiridions, aber zunächst als Handbuch für den Lehrer, nicht als Hülfsbuch für den Schüler; es sind auch schon längst Vorarbeiten dazu gemacht. Ob aus dieser Ergänzung des Enchiridions für den Lehrer auch eine solche für die Hand des Schülers sich entwickeln kann — gleichsam eine zweite Stufe unseres Fragebüchleins — hängt zumeist davon ab, wie weit der hier empfohlene Weg der christlichen Heilslehre auch beim Konfirmandenunterricht und [illegible] den höhern Schulen Beifall findet. Natürlich würde zur Bearbeitung eines [illegible] solche [illegible] neben der pädagogischen Einsicht auch eine wissenschaftlich- [illegible] erforderlich sein. — Es sind auch etliche Fragen in das Enchiri- [illegible] welche eigentlich über diese Stufe hinausliegen, sogar [illegible]rungsrede des Stephanus. Die Behandlung (Analyse

Lektion, die auf dem Wege von Frage und Antwort tüchtig und wiederholt durchgearbeitet worden, ist damit auch für die freie sprachliche Reproduktion geschickt gemacht worden; die Technik der Sprache hat nicht minder dabei gewonnen als das Verständnis der Sache. Der Verfasser hat indessen noch besondere Mittel herbeizuziehen sich bemüht. In den Fragen wird der Ausdruck für ein und dieselbe Sache möglichst gewechselt, um die Schüler in den Besitz eines guten Schatzes von Synonymen zu bringen; überdies folgen sie vielfach, doch mit Vorsicht, der jetzt geläufigen Sprachweise, um dadurch die alte biblische und die moderne Ausdrucksweise in fruchtbaren Austausch zu bringen; endlich noch hat der Verfasser sich nicht gescheut, je und dann eine solche Frageform zu bieten, welche über die schülermäßige Redeweise ziemlich weit hinausgeht, doch aber nicht unverständlich ist, weil sie von bekannten Sachen handelt: die bekannte Sache hebt zum Verständnis der unbekannten Redeform empor. Auf diese Weise — bei treuer Durcharbeitung der biblischen Lektionen an der Hand der Fragen — werden die Vorstellungen mannigfach umgeschüttelt und gerüttelt, in geistigen und sprachlichen Wechselverkehr gebracht. Was das Verfahren für die gesamte Bildung, für die Beweglichkeit des Geistes insonderheit auch für die sprachliche Befähigung anträgt: das kann der praktische Versuch bald zeigen, vielleicht über Erwarten.

Eine spezielle Gebrauchsanweisung hier beizufügen, wird überflüssig sein. Doch will der Verfasser wenigstens mit ein paar Worten andeuten, wie er das Enchiridion benutzt. Nachdem er in der betreffenden Stunde die biblische Geschichte zuerst frei erzählt hat — in jedem Falle frei, so daß alles, was zur Erläuterung oder Vermahnung dient, in kurzer Hand mit eingeflochten ist, — wird zum Schluß dieselbe Geschichte nach Anleitung der Fragen gelesen aus dem Historienbuch der heiligen Bibel, — d. h. die Fragen werden aus dem Lehrbuche gelesen und beantwortet. Reicht die Zeit dazu nicht aus, so kommt in der folgenden Stunde zuerst dieses Lesen an die Reihe und dann erst wird die Geschichte erzählt. Die lesende Beantwortung der Fragen muß durchaus vorhergehen, wenigstens bei den schwierigeren, um die Kinder an eine selbständige Repetition zu Hause zu gewöhnen. Am Sonnabend ist eine Stunde angesetzt, in welcher von den Geschichten eine, oder je nach der Zeit auch eine zweite, Lektion frei reproduziert wird.*) Eine lesende

*) Innerhalb jeder Woche können also die einfallenden Lernstadien durchmachen: a) der Lehrer erzählt die schaulich, b) die Schüler lesen sie in der Schule nach den repetieren sie zu Hause — ebenfalls nach dem Frage

Fragen in der Schule scheint ihm bei allen Geschichten wünschenswert, schon darum, weil hierbei auch die Schwächeren sich beteiligen können und dadurch Mut und Kraft zum freien Antworten gewinnen lernen. Für die freie Reproduktion ist unter allen Umständen zuerst die Auswahl einer mäßigen Anzahl von Lektionen zu empfehlen, damit diese desto öfter wiederholt werden können. Repetitio mater studiorum est, — aber die sinnige, verständige Wiederholung, nicht die, welche sich das Wurststopfen zum Vorbilde nimmt.*)

---

wird nach dem Frageheft in der Schule frei reproduziert. — Wie viele der erzählten Wochengeschichten auch in den drei übrigen Lernstadien vorzunehmen sind, hängt von der Zeit ab, die der Lehrer dafür disponibel hat.

*) Unter befreundeten Kollegen, die das vorliegende Schriftchen im Manuskriptdruck kannten, ist einmal die Frage laut geworden, warum dasselbe nicht auch Rückfragen über einen größeren Schriftabschnitt, z. B. über das ganze Leben Abrahams, Davids ꝛc. enthalte. Da auch an andern Stellen diese Frage auftauchen könnte, so möge hier zum voraus die Antwort stehen.

Derartige Rückfragen, wie jene Kollegen im Sinne hatten, sind nicht mehr eigentliche Repetitionsfragen in dem Sinne, wie das Enchiridion sie bieten will, wenigstens nicht solche, welche mit der Geschichte auch die Textworte wiederholen wollen. Warum nun das Enchiridion sich gerade an die Art der Repetitionsfragen hält, welche neben den übrigen Zwecken namentlich auch ein sinniges, verständiges Hören und Lesen der Geschichten in ihrem Detail erzielen sollen, darüber gibt das nachstehende Schlußwort wenigstens einen der tieferen Gründe an.

Jede andere Art der Wiederholungsfragen gehört nach dem Bedünken des Verfassers nicht in ein gedrucktes Buch, sondern dem freien Worte des Lehrers, — u. a. auch solche, welche die biblische Geographie und Geschichte verbinden sollen, z. B.: Welche Begebenheiten haben in Bethlehem, in Bethanien u. s. w. stattgefunden? —

Der Wunsch jener Kollegen zielt, wie Referent ihn versteht, wesentlich auf solche Fragen, welche dem tieferen Verständnis der Geschichte dienen können. Fragen dieser Art, mögen sie nun die Erkenntnis von Einzelheiten, oder die Einsicht in den Zusammenhang, oder die erbauliche Anwendung u. s. w. bezwecken, möchte der Verfasser vorwiegend dem mündlichen Unterricht überlassen. Er denkt in der Tat an eine Ergänzung des Enchiridions, aber zunächst als Handbuch für den Lehrer, nicht als Hülfsbuch für den Schüler; es sind auch schon längst Vorarbeiten dazu gemacht. Ob aus dieser Ergänzung des Enchiridions für den Lehrer auch eine solche für die Hand des Schülers sich entwickeln kann — gleichsam eine zweite Stufe unseres Fragebüchleins — hängt zumeist davon ab, wie weit der hier empfohlene Weg der christlichen Heilslehre auch beim Konfirmandenunterricht und in den höhern Schulen Beifall findet. Natürlich würde zur Bearbeitung eines solchen Lehrmittels neben der pädagogischen Einsicht auch eine wissenschaftlich-theologische Bildung erforderlich sein. — Es sind auch etliche Fragen in das Enchiridion aufgenommen worden, welche eigentlich über diese Stufe hinausliegen, sogar eine ganze Lektion: die Verteidigungsrede des Stephanus. Die Behandlung (Analyse

Endlich noch eins: Sollte das Enchiridion nicht aus der Schule in das Haus hinein wirken können — in mehr als einer Weise? Referent will nichts weiter darüber sagen; er wollte nur an etwas erinnern, was ihm wichtig ist; vielleicht trifft die Bemerkung da und dort einen Leser, der sie zu gebrauchen versteht.

Zum Schluß ist der Verfasser nach dem eingangs gegebenen Versprechen noch schuldig, über den theoretischen Untergrund, auf welchem das Fragebüchlein erwachsen ist, einiges zu bemerken.

Das Enchiridion hätte schon längst im Buchhandel erscheinen können; allein der Herausgeber beabsichtigte, ihm zugleich eine größere Schrift zur Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts mit auf den Weg zu geben. Die Vorarbeiten dazu sind schon vor Jahren begonnen; da aber der Vollendung fort und fort hindernde Umstände sich in den Weg stellten, so mußte auch das Fragebüchlein in der Heimat bleiben.*) Auf die dringlichen Mahnungen etlicher Freunde

---

und Deutung) dieser Rede soll übrigens kein Veranschaulichungsbeispiel sein, wie der Verf. sich die Ergänzung des Enchiridions angelegt und ausgeführt denkt. Dieses Stück ist nur darum gewählt, einmal weil es zur Geschichte des Stephanus gehört, und dann, weil die meisten Bibelleser mit dieser wunderlichen Defensionsrede nichts Rechtes anzufangen wissen. Selbst die bessern Handbücher der biblischen Geschichte lassen den Forscher hier im Dunkeln, so daß er immer vor der Frage stehen bleibt: Wie paßt denn diese Rede zu der erhobenen Anklage? Und wie soll aus einer Verteidigung, die den Anklagepunkt nicht berührt und dagegen nur allbekannte alte Geschichten erzählt, ein Mann voll heiligen Geistes zu erkennen sein? — Es hat den Schreiber dieses von jeher verdrossen, daß die Verfasser von biblischen Handbüchern nicht ehrlich erklärten, sie wüßten hier keinen Rat; und es hat ihn nicht wenig gefreut, als er in H. Thierschs Geschichte des ersten Jahrhunderts der christlichen Kirche endlich einmal den Ausdruck desselben innerlichen Unwillens und zugleich einige Andeutungen über den Schlüssel zu der verschlossenen Verteidigungsrede fand. Die Zergliederung dieser Rede im Enchiridion wendet sich freilich zunächst an den Lehrer; ohne seine spezielle Hülfe dürfte schwerlich ein Elementarschüler mit den gestellten Fragen fertig werden können; bei einiger Nachhülfe wird er aber wenigstens ahnen lernen, daß Stephanus' Verteidigungsrede zu den inhaltreichsten der heil. Schrift gehört.

*) Die ältern Leser des evangel. Schulblattes kennen einige der Grundgedanken des Herausgebers aus mehreren einschlägigen Artikeln. Es sei erlaubt, hier einstweilen auf diese Artikel zu verweisen, da er nicht weiß, wann er Zeit und Kraft zum Abschluß der erwähnten selbständigen Schrift finden wird:

1. „Ein Musterbuch der Schrifterklärung von einem alten schwäbischen Präzeptor" — (Schulbl. Nr. 1, 1857).

2. „Ein pädagogisches Original" — (Schulbl. Nr. 3 und 4, 1859).

hat sich der Verfasser nach langem Widerstreben endlich entschlossen, das Enchiridion allein ausziehen zu lassen. Es tut ihm in der Tat recht leid, daß er das kleine, aber ihm ein wenig ans Herz gewachsene Werkchen präsentieren soll, ohne die tiefere Absicht seiner Bearbeitung darlegen zu können; denn von dieser ist in den vorstehenden Bemerkungen nur andeutungsweise die Rede gewesen.

Wenigstens etwas möchte der Verfasser doch gern sagen. Wie soll man sich aber anstellen, um das, wozu ein Buch nötig ist, in ein paar Zeilen auszudrücken, und zwar so, daß der Leser versteht, was der Schreiber will, und daß das Gesagte gegen schwere Mißverständnisse, die bei der babylonischen Sprachverwirrung auf diesem Gebiete so nahe liegen, geschützt bleibt?

Um dem Autorgewissen doch einigermaßen Luft zu machen, sei wenigstens ein Gedanke aus der größeren Schrift hervorgehoben, — einer, der mit den Zwecken des Enchiridions im nächsten Zusammenhange steht. Ein paar Erläuterungen werden wir noch beifügen; dann muß der Leser zusehen, wie er mit ihm fertig wird.

Israels klassische Schriftsteller von Moses bis auf St. Johannes — das sind die religiösen Klassiker aller Völker und Zeiten.

Was heißt das? — Es heißt: Fort mit Pinsel und Flederwisch, — eine Wurfschaufel her, um eine alte Tenne zu fegen, — eine Geißel, um das pädagogische Heiligtum zu reinigen von den toten Werken katechetischer Gerechtigkeit und von allem, was sich an die Stelle der von Gott bestellten Volkslehrer gesetzt hat! Da sitzen die Kindlein zu den Füßen pädagogischer Männlein, um sich von ihnen groß katechisieren zu lassen, während die Männer, welche der Geist des Herrn groß gezogen hat, damit an ihnen die Menschenkinder zum Maß der vollkommenen Mannesgestalt Christi emporwachsen möchten, bescheiden in der Ecke stehen müssen, vielleicht nur je und dann ein abgebrochenes Wort mitsprechen dürfen, falls sie überhaupt noch gewürdigt sind, die Schwelle des modernen Pädagogiums zu überschreiten. Wann wird der Herr einmal einen Mann aus der Wüste

---

3. „Bemerkungen und Wünsche in betreff der preuß. Regulative" — (Schulbl. Nr. 4, 1860).

4. „Der Lehrerstand und die christlichen Klassiker" — (Schulbl. Nr. 8, 1860).

5. „Bericht über die Lehrerversammlung bei Gelegenheit des Barmer Kirchentages" — (Schulbl. Nr. 10 und 11, 1861).

6. „Freie Umschau auf dem Gebiet der 17jährigen Geschichte des evang. Lehrervereins" — (Schulbl. Nr. 1 und 2, 1866).

herrufen, der dieſem Geſchlecht, d. h. uns, den cismontanen und cisrhenanen Pädagogen in der „Kirche des reinen Wortes“, vernehmlich genug zu reden weiß, — zu bekehren die rechtgläubigen Väter zu dem rechtgläubigen Kinderſinn und die Ungläubigen zu der Klugheit der Gerechten, daß wir Buße tun von allen toten Werken philoſophiſcher, pädagogiſcher, kirchlicher und katechetiſcher Selbſtgerechtigkeit? Wehe, dreimal wehe, wenn auch die „Bibelkirche“ immer mehr an die Rede ſich gewöhnt: Ich habe gar ſatt und bedarf der Buße nicht, aber da, da — die Ultramontanen und Ultrarhenanen, die müſſen umkehren.

Religiöſe Klaſſiker ſind jene echten Israeliten. Wohl läßt ſich mancherlei von ihnen lernen, auch für zeitlichen Bedarf in Kunſt und Wiſſenſchaft, in Pädagogik und Demagogik; auch ſolche Weisheit iſt ihnen zugefallen, obwohl ſie nicht eben danach getrachtet haben. Aber in ihrem Beruf haben ſie geredet und geſchrieben zunächſt und vor allem von dem einen, was not iſt „zur Geſundheit der Nationen“, was den Schaden der Seele heilen kann; ihre Schriften ſind „Blätter vom Baume des Lebens.“ — „Gott aber ſei Dank für ſeine unausſprechliche Gabe in Chriſto Jeſu,“ — das iſt das Amen aller ihrer Erzählungen und Lehren, ihrer Lieder und Gebete — zum Muſter und zur Kernprobe für alles, was die nachkommende chriſtliche Epik, Didaktik, Lyrik und Liturgik zur Erziehung des Menſchengeſchlechts darbieten will.

Klaſſiker ſind Israels Schriftſteller, — original und darum muſtergültig; zum Beſſermachen geben ſie Erlaubnis, aber nicht zum Verbeſſern. An Klaſſikern ſoll die Jugend nicht Kritik üben lernen, — auch nicht, wenn Homer einmal geſchlafen haben ſollte, — ſondern original ſehen, hören, denken, empfinden lernen, und an dieſen zumal: vertrauen, hoffen, lieben, leiden, wie ſie getan, — und vielleicht auch, um wie ſie original davon zeugen zu können.

Wie geſchieht ein ſolches Lernen? — Das mögen die Theologen und Pädagogen vorab einmal von den Philologen ſich ſagen laſſen. Werden Homer und Xenophon, Cäſar und Cicero in den Gymnaſien geleſen, um eine ſchulmeiſterliche Grammatik, Äſthetik, Archäologie u. ſ. w. verſtehen und bewundern zu lernen: oder treiben die Schüler Sprachexerzitien, um zum Hören und Verſtehen jener Klaſſiker, zum Umgange mit dieſen Gebildetſten ihres Volks und ihrer Zeit befähigt zu werden? Iſt es unter den Freunden und Pflegern altklaſſiſcher Studien jemals dauernd verkannt worden, daß es dabei gelte, die Schüler in das griechiſche und römiſche Ethos einzutauchen, ſie bei den Beſten dieſes Volkstums Wohnung nehmen zu laſſen, damit eben durch täglichen Verkehr ihre Sprache, ihr Urteil, ihr Geſchmack, ihre Geſinnung ꝛc. an

der Bildung dieſer Beſten ſich bilde? — Es hat ja wunderliche Käuze unter den Philologen gegeben, wie allerwärts; aber iſt einer unter dieſen jemals auf den Gedanken gefallen, behufs Mitteilung altklaſſiſcher Bildung einen Katechismus des griechiſch-römiſchen Ethos und der Klaſſizität anzufertigen, mit den Schülern in die Länge und Breite durchzukatechiſieren und gar zum **wörtlichen Memorieren** aufzugeben; — oder etwa aus den Klaſſikern etliche hundert Belegſtellen für ſeine Theorie des griechiſch-römiſchen Volkstums und der Klaſſizität herbeizuziehen und den Schülern einzuprägen, in dem Wahn, nun hätte er den deſtillierten „Geiſt" des Altertums rein und lauter ihnen eingepflanzt: — anſtatt die Klaſſiker ſelbſt ſinnig und verſtändig leſen, wiederleſen und memorieren zu laſſen?

Was haben aber die Chriſten, zumal die ſchul- und fachgelehrten, mit ihren, mit den Klaſſikern Israels getan, jahrhundertelang getan, — ſteif und feſt glaubend, ſie bedürften der Umkehr nicht? Iſt hier, in der cismontanen und antirhenanen Kirche des reinen Worts, nicht viel, nicht allzuviel geſchehen — in guter wie in übler Meinung — was die Jugend und das Volk überhaupt von den bibliſchen Klaſſikern abhalten und abwenden mußte? — Zur Beſchäftigung mit denſelben gehört doch vor allem auch Zeit. Hat man aber durch Zerkatechiſieren und Memorieren voluminöſer Katechismen, dickleibiger „Leitfaden" u. dgl. nicht der Jugend die Zeit, welche dem Leſen und Betrachten der Bibel hätte gewidmet ſein ſollen, tatſächlich geraubt? — zu geſchweigen des größeren Übels, daß durch dieſes unpädagogiſche Verfahren nicht wenigen die Lektüre und der Umgang jener „alten Juden" zum Ekel geworden iſt, — daß nun, wie in der Miſere der römiſchen und evangeliſchen Kirche vor Augen liegt, viele begierig den Taumelbecher trans- und cisrhenaniſcher Heliande einſchlürfen und „mit dem andern Kinde wandeln, das an jenes Statt ſoll aufkommen, und ſeiner doch nicht froh werden," — wie der Prediger ſagt. Die Chriſten haben doch gewiß alle Urſache, vor den Klaſſikern Israels ſich tiefer zu bücken, als die Philologen vor denen aus Hellas und Rom, — ſo gewiß, als der Himmel höher iſt denn die Erde, und der Leib mehr iſt denn die Kleidung. Wenn man aus Klaſſikern den „Geiſt" abſtrahieren und deſtillieren kann und dieſe Abſtraktionen ebenſo wahrhaftig ſind als konkrete, anſchauliche Gebilde: warum gibt dann die Mutter dem Säuglinge ſtatt der Milch nicht die extrahierten Beſtandteile derſelben — Waſſer, Butter, Milchzucker, Kaſein u. ſ. w., — zumal ſie es ja nun in der Hand hätte, die plaſtiſchen oder die reſpiratoriſchen Nährſtoffe nach Belieben zu verſtärken und alſo ein Wunderkind chemiſch-pädagogiſcher Kunſt großzuziehen? Iſt es aber mit

der Ernährung der Seele anders, als mit der Ernährung des Leibes? Es ist nicht anders; hier wie dort müssen die Nahrungsmittel, zumal die ersten, organische Gebilde sein; für das Seelenleben nennen wir sie Anschauungen. Die nächste und hauptsächlichste ethische Speise der Seele ist die unmittelbare oder mittelbare Anschauung von Personen nach ihrem äußeren und inneren Leben.

Warum hat die deutsche Christenheit seit den Tagen der ersten Liebe, seit der Zeit der ultramarinen Missionare, keinen zweiten lesbaren, d. h. volkstümlich durchschlagenden „Heliand" mehr zu erzeugen vermocht? Kann es denn zweifelhaft sein, daß ein einziges volkstümlich-klassisches „Leben Jesu" — vom pädagogischen Standpunkt betrachtet — 99 regelrechte Katechismen samt ebenso viel guten didaktischen Traktaten, Postillen und Dogmatiken aufwiegen würde? — Fromme Lieder hat das deutsche Gemüt je und je gesungen in Freud und Leid, — die Frömmigkeit ist Gott sei Dank! nicht ausgestorben in den deutschen Landen; auch hat die Kunst der schönen Formen sich redlich bemüht, die großen Taten Gottes den Menschenkindern vor die Augen zu malen, sogar mit demütigem Sinne die landschaftliche Staffage dazu (Schirmer); auch die Kunst der Töne ist nicht zurückgeblieben, mit ihren Mitteln die Heilsgeschichten zu feiern und sie uns ins Ohr und ins Herz zu singen. Warum aber haben die Schriftgelehrten und Schulmänner, die vornehmlich berufen sind, von Israels Klassikern zu lernen, wie man durchs lebendige Wort den Jungen und Alten die Heilswerke Gottes verkündigt und vor die Seele malt, — warum haben gerade sie, welche mit dem wirkungsreichsten Mittel betraut sind, so viele Lücken gelassen und so viele Schulden gemacht? Gewiß soll und darf nicht jeder Pastor und jeder Schulmeister eine Messiade, einen „Paulus", einen „Elias" u. s. w. zu dichten versuchen wollen, obgleich der sel. Klopstock ein gutes Werk gethan, auch wenn niemand sein Werk lesen möchte, — aber wenn ein christliches Volk ein Jahrtausend alt wird, ohne einen einzigen biblischen Historienerzähler in neuer, in seiner Zunge, oder auch nur einen zweiten „Heliand" hervorbringen zu können: da muß doch offenbar im Herzpunkte der Erziehung und Bildung etwas faul und verdreht sein.

Bei Gelegenheit der Verhandlungen über „Christentum und Volkstum" auf dem Kirchentage in Altenburg jammerte ein kunstverständiger Theologe darüber, daß weiland selbst in den Rathaussälen das biblische Zeugnis nicht vermißt worden sei, indem eine bildliche Darstellung, z. B. von Moses mit den Gesetztafeln u. s. w. die Richter an das Recht Gottes und an das Rechtsprechen im Namen Gottes gemahnt habe, während jetzt

z. B. der Aſſiſenſaal der rheiniſchen Metropole nur die Mahnung von einem Paar ſchweigſamer Sphinxe biete; — daß ehemals ſogar die eiſernen Platten an den Feuerherden der Bürgerhäuſer die bibliſchen Geſchichten hätten verkündigen müſſen, während jetzt die Menſchen wie die Steine in der Regel nichts von ſolchen Dingen zu reden wüßten. So iſt es; die Klage hat recht. Aber warum iſt es ſo? Sind etwa, in dieſem Falle, die Künſtler zunächſt anzuklagen hinſichtlich der Abnahme des chriſtlichen Bildungsvermögens, der Verarmung an Nationalerziehungsmitteln? Da es doch auf platter Hand liegt, wo die erſte, eigentliche Schuld zu ſuchen iſt, — darf man da einen bloß Mitverſchuldeten zum Sündenbock machen wollen? Und wenn man das nicht will, warum bekennt man dann nicht vor allem die Haupt- und Herzſchuld? Warum wußte oder ſagte jener werte Mann nicht, daß z. B. ein römiſches Kruzifix ein mindeſtens ebenſo guter Zuchtmeiſter auf Chriſtum iſt, als eine proteſtantiſche durchkatechiſierte Theorie der Verſöhnung? — und daß mehr als ein alter „Beichtſpiegel“ (z. B. „Der Sele Trost“, 1407) trotz der theologiſchen Gebrechen in pädagogiſcher Hinſicht ungleich höher zu achten ſei, als die regelrechten Katechismen der ſelbſtrühmeriſchen Folgezeit, in der wir Fortſchrittsleute zu leben die Ehre haben? Die Frageform hat man freilich den „Beichtſpiegeln“ glücklich abgeguckt, aber den traulich-erbaulichen Ton, die herzandringende Redeweiſe, den chriſtlichen „Privatunterricht“ und die Veranſchaulichung durch bibliſche und nachbibliſche Geſchichte — das alles ließ man leider dahinten.*) Ja es iſt ſo, wie wir ſagen, es iſt etwas faul und verdreht in unſerm chriſtlichen Religionsunterricht.

Dafür ſei ſchließlich noch ein vielleicht befremdliches, aber unverdächtiges Zeugnis beigebracht, ein Wort von — Goethe. „Goethe?“ — „ein unverdächtiger Zeuge?“ — — Warum nicht? Die Königin von Arabien kam von fern her, um Salomos Weisheit zu hören, — darum, ſpricht der Herr, wird ſie auftreten am Tage des Gerichts wider die, welche in unmittelbarer Nähe eine höhere als Salomos Weisheit hören und lernen konnten, aber nicht wollten. Ja, dieſer Goethe, welcher vielleicht den bibliſchen Zeugen nie recht ins Herz geſchaut, vielleicht nur von hinten ſie geſehen hat, — eben darum kann er auftreten und zeugen wider ein Geſchlecht, das mehr geſehen und

*) Hoffentlich geben dieſe Beiſpiele keinem Leſer Anſtoß; ſie hätten ja leicht durch andere erſetzt werden können. Sie wollen nur ſagen: Schämen und ſcheuen wir uns nicht, Buße zu tun auf allen Punkten, wo wir von der volkstümlichen, echt pädagogiſchen Lehrweiſe der Anſchaulichkeit abgewichen ſind, und zu der Lehrweiſe der bibliſchen Klaſſiker, zu Gottes Lehrmethode zurückzukehren.

[illegible]

[illegible]

[illegible] Weltbegebenheiten so großen Einfluß ausgeübt hat und noch ausübt."

„Es ist uns nicht erlaubt, hier ins einzelne zu gehen; doch liegt einem jeden vor Augen, wie in beiden Abteilungen dieses wichtigen Werkes der geschichtliche Vortrag mit dem Lehrvortrag dergestalt innig verknüpft ist, daß einer dem andern auf- und nachhilft, wie vielleicht in keinem andern Buche. Und was den Inhalt betrifft, so wäre nur wenig hinzuzufügen, um ihn auf den heutigen Tag durchaus vollständig zu machen. Wenn man dem Alten Testamente einen Auszug aus Josephus beifügte, um die jüdische Geschichte bis zur Zerstörung Jerusalems fortzuführen; wenn man nach der Apostelgeschichte eine gedrängte Darstellung der Ausbreitung des Christentums und der Zerstreuung des Judentums durch die Welt, bis auf die letzten treuen Missionsbemühungen apostelähnlicher Männer, bis auf den neusten Schacher- und Wuchertrieb der Nachkommen Abrahams, einschaltete; wenn man vor der Offenbarung

Johannis die reine chriſtliche Lehre im Sinne des Neuen Teſtaments zuſammengefaßt aufſtellte, um die verworrene Lehrart der Epiſteln zu entwirren und aufzuhellen: ſo verdiente dieſes Werk gleich gegenwärtig wieder in ſeinen alten Rang einzutreten, nicht nur als allgemeines Buch, ſondern auch als allgemeine Bibliothek der Völker zu gelten, und es würde gewiß, je höher die Jahrhunderte an Bildung ſteigen, immer mehr zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung, freilich nicht von naſeweiſen, ſondern von wahrhaft weiſen Menſchen genutzt werden können."

„Die Bibel an ſich ſelbſt, und dies bedenken wir nicht genug, hat in der ältern Zeit faſt gar keine Wirkung gehabt. Die Bücher des Alten Teſtaments fanden ſich kaum geſammelt, ſo war die Nation, aus der ſie entſprungen, völlig zerſtreut; nur der Buchſtabe war es, um den die Zerſtreuten ſich ſammelten und noch ſammeln. Kaum hatte man die Bücher des Neuen Teſtaments vereinigt, als die Chriſtenheit ſich in unendliche Meinungen ſpaltete. Und ſo finden wir, daß ſich die Menſchen nicht ſowohl mit dem Werke als an dem Werke beſchäftigen, und ſich über die verſchiedenen Auslegungsarten entzweiten, die man auf den Text anwenden, die man dem Text unterſchieben, mit denen man ihn zudecken konnte." —

Was an dieſem Zeugnis gebricht, iſt nicht not dem Einſichtigen erſt zu ſagen. Wer aber an dieſem Gebrechen ſich aufhalten und die Stimme zur Buße darin nicht hören mag, für den iſt es nicht geſchrieben. — Es würde auch ein leichtes ſein, noch eine Wolke anderer Zeugen für die gute Sache beizubringen, — von Moſes bis auf Spener, Oetinger, Herder, Hamann, und bis zu den Lebenden, Zahn, C. L. Roth u. a. Wir müſſen aber ſchließen.

Liebe Kollegen! Wir, die in die Schulſtube unter die Kleinen geſtellt ſind, haben freilich nicht Beruf und nicht Macht an dem, was den Klaſſikern Israels im Wege ſteht, vieles und großes zu ändern. Aber eins können wir doch tun: treu ſein im kleinen. Setzen wir uns demütig zu den Füßen der Apoſtel und Propheten, lernen wir von ihren Worten, leſen wir ſorgfältig und nachdenklich bis auf die Silbe, wie ſie die großen Thaten Gottes erzählen und erklären, damit wir um ſo freier, treuer und kindlicher ſie weiter erzählen, um ſo ſinniger mit den Kindern die Originale leſen und wieder leſen können. Kann das Enchiridion dazu mithelfen, ſo laßt es helfen; wird [illegible] beſſeres geboten, ſo räume das erſte ſchnell den Platz.

Doch der Segen kommt von oben, und der Geist von dem Herrn, der der Geist ist.

Barmen, im Advent 1864.

J. W. Dörpfeld.

Nachbemerkung.

[Aus dem Februarheft des Ev. Schulbl. 1865.]

Durch mehrfache Zuschriften von befreundeter Seite bin ich darauf aufmerksam geworden, daß der Aufsatz: „Ein Wort u. s. w." — die eigentliche Tendenz des Enchiridions noch nicht deutlich genug hervorgehoben zu haben scheint.

Da und dort ist das Fragebüchlein ausschließlich oder vorwiegend daraufhin angesehen worden, wie weit es dem Lehrer eine Anleitung zum mündlichen Fragen geben könne, und wiefern es in dieser Beziehung etwas Neues, Besonderes biete: während es nach dem Sinne des Verfassers ein Hülfsmittel zur **häuslichen Repetition**, also für die Hand des **Schülers** bestimmt sein soll. Das Enchiridion will die mündlichen Fragen des Lehrers, zumal die Erläuterungsfragen, nicht ersetzen, sondern ihnen helfend zur Seite treten. Leistet es nun in der Tat diesen Dienst, so wird der erfahrene Lehrer ihn nicht weniger willkommen heißen dürfen, als der unerfahrene, nur wird jener die Hülfsleistung am besten anzunehmen verstehen und darin ebenfalls seine Tüchtigkeit bewähren. — Sollte auch ein Lehrer für sich aus dem Büchlein etwas lernen können, so darf dem Verfasser das recht sein; allein ob die meisten Lehrer ebensogut, oder weniger gut, oder besser zu fragen verstehen als das Enchiridion, — darum braucht sich das Büchlein glücklicherweise nicht zu bekümmern. Bei ihm handelt es sich lediglich darum, ob die Fragen für eine sinnige Repetition zu Hause hand-, mund- und sachgerecht sind. Deshalb nennt es sich „Enchiridion", d. i. ein „Handgriff" (für die Schüler) zum rechten Erfassen und festen Fassen der Heilsgeschichte. Zum rechten Erfassen der Erzählungen von den großen Taten Gottes glaubt der Verfasser vor allem ein **sinniges** Hören, Lesen und Bedenken derselben rechnen zu sollen, und zum sichern Fassen vor allem ein ernstgemeintes häusliches **Repetieren** an der Hand an-

gemeſſener Fragen. Dieſem Doppelzwecke dient aber ein mechaniſches Memorieren ebenſowenig als ein die Gedanken des Kindes hin- und herzerrendes „Katechiſieren", obwohl jenes Verfahren das Gute haben kann, daß die Schüler wirklich etwas lernen, und dieſes „Katechiſieren" die Wirkung haben mag, der Stumpfheit und Gedankenloſigkeit zu wehren. Zwiſchen dieſen Abwegen ſucht das Enchiridion einen Mittelweg, der beides — ein **ſinniges** und ein **ſicheres** Lernen — zugleich erreichen möchte.

Die einſeitigen Anhänger des mechaniſchen Memorierens haben zwar den Wert des „Gedächtniſſes" richtig erkannt, allein ſie verſtehen einerſeits die pſychologiſchen Geſetze desſelben nicht hinlänglich, und andrerſeits unterſchätzen ſie die Bedeutung des ſinnigen Lernens in heiligen Dingen. Die einſeitigen Liebhaber des hin- und herzerrenden „Katechiſierens" verkennen in der Regel beides, ſowohl den Wert des gedächtnismäßigen als den des ſinnigen Lernens.*) Durch das unverſtändige Drängen mancher Schuloberen auf mechaniſches Einprägen bibliſcher Geſchichten, dicker Katechismen ꝛc. iſt natürlich die Abneigung gegen das „Gedächtniswerk" bei vielen Lehrern noch vermehrt worden. Dieſe Abneigung muß man beklagen, aber man muß ihr wiederum auch gerecht werden, da ſie eine Reaktion des verletzten ſchulmeiſterlichen Gewiſſens iſt, welches bewußt oder unbewußt fühlte, daß bei dem unmäßigen Memorieren das Gemüt des Schülers benachteiligt werde. Überhaupt darf man wohl ſagen: in dem Streit der beiden bezeichneten Anſichten hat jede faſt in allem recht, was ſie an der andern tadelte; aber in ihrer Poſition ſind beide eben einſeitig.

Im Hinblick auf dieſe Gegenſätze hat der Verfaſſer ſich leider verleiten laſſen, in dem Aufſatze über das Enchiridion das punctum saliens ſeiner Tendenz — die Hülfe für eine ſtille, ſinnige Repetition — nicht deutlich und entſchieden genug hervorzuheben, reſp. den Unterſchied zwiſchen ſeiner Anſchauung und den erwähnten einſeitigen Anſichten nicht eingehend genug zu erörtern. Er fühlte ſich zwiſchen jenen Gegenſätzen zu ſehr eingeklemmt; denn da zu einer umfaſſenden Erörterung der Raum fehlte, ſo konnte das, was in der Kürze wider den zur Rechten geſagt wurde, von dem zur Linken zu ſeinen Gunſten verſtanden werden, und umgekehrt. Zu einer gründlichen Auseinanderſetzung iſt auch diesmal hier nicht der Ort; die in Ausſicht genommene größere Schrift wird das Fehlende nachzubringen haben. Über Wert und Weiſe des ſin

*) Dieſes ſinnige Lernen iſt der gute, feſtzuhaltende Kern des, was Ph. Wackernagel weiland empfahl, und was längſt vor ihr Schüler üben ließ. „Stilleſchweigen iſt beſſer als leere Worte m

Lernens der christlichen Heilsgeschichte und Heilslehre ist im Lesekreise des evang. Schulblattes vor der Hand ohnehin nicht not, noch einmal ausführlich zu verhandeln, da eine gute Stimme schon wiederholt darüber nachdrücklich und trefflich geredet hat. (Vgl. „Offenes Sendschreiben, betr. den neuen Landeskatechismus in Holstein", von Lehrer Witt, Schlbl. 1862, Nr. 2, sowie die Artikel von denselben: Schlbl. 1862, Nr. 9. 10. — 1864, Nr. 1.) Über das sichere Lernen sei dagegen noch eine kurze Bemerkung gestattet.

Diesem steht vor allem die mangelhafte psychologische Einsicht in die Natur und die Gesetze des „Gedächtnisses" im Wege; freilich könnte man beinahe ebensogut sagen — des „Denkens", da schon die Sprache darauf hinweist, daß „Denken" und „Gedächtnis" genau zusammenhangen. Könnte und wollte man einsehen, daß in allen Wissenschaften und Künsten, sofern es auf ein eigentliches Lernen ankommt — in der Mathematik und in der Musik, in der Chemie und in der Sprache, in der Naturbeschreibung und im Religionsunterricht ꝛc. — nicht bloß Worte, Sätze und Reden, sondern auch „Anschauungen", „Begriffe", „Urteile", „Schlüsse" und „Schlußreihen", Handgriffe und Kunstgriffe ꝛc. — memoriert (repetiert) werden müssen, und zwar mit Ernst und Fleiß und Ausdauer repetiert werden müssen: so würde die verständige Schulpraxis auch schon längst begriffen haben, daß für ein solch ernstgemeintes Repetieren, zumal wenn es zugleich ein sinniges sein soll, auch ein besonderes, wohlberechnetes Hülfsmittel nötig ist, — und würde mit Eifer bestrebt gewesen sein, ein solches Hülfsmittel in möglichster Vollkommenheit zu beschaffen. Diesen Mangel an psychologischer Einsicht verdanken wir aber ohne Zweifel zumeist der Albernheit des schulmeisterlichen Praktikantentums, welche immer „Praxis! Praxis!" schreit und die „Theorie" entbehren zu können glaubt; — sodann aber auch der vornehmen Geringschätzung, womit die Lehrer der höhern Schulen und die Theologen auf die „Schulmeister-Wissenschaft" der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie herabzusehen pflegen.

In dem Aufsatze über das Enchiridion ist dasselbe nebenbei auch als eine freiwillige Hülfe für den Sprachunterricht empfohlen worden. Der Sinn dieser Bemerkung wird vielleicht noch etwas bemerklicher und gefälliger werden, wenn der Verfasser einen dort mit Absicht verschwiegenen Hintergedanken andeutet, indem er den Leser bittet, sich an eine gewisse Gegend des „deutschen Auslandes" (Elsaß) erinnern zu wollen, wo es seit Jahrhunderten nicht an ernstlichen Bemühungen gefehlt hat, unsern bluts- und geistesverwandten Brüdern ihr Muttererbe zu entreißen. Gelingt dieses Bestreben, so wird ohne Zweifel noch mehr verdrängt werden

als die Sprache. Die Lehrer, soweit sie nicht schon entdeutscht sind, und die Pastoren scheinen kein Mittel zu wissen, um mit Erfolg und doch ohne Aufsehen und Gefahr dem andringenden Übel entgegenwirken zu können. Und doch liegt dieses Mittel, und zwar das allerbeste, so nahe, und es ist auch gerade ein solches, über welches die Staatsmacht keine Gewalt hat. — „Das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch," sagt Jean Paul. Er war auf gutem Wege, das Rechte zu treffen. Dieses heißt: das beste Sprachbuch ist ein gutes Religionsbuch, das den Jungen lieb und wert geworden und darum auch den Alten noch lieb und wert ist. (Man könnte umgekehrt auch sagen und zwar mit Nachdruck: Ein Heilslehrbuch für die Unmündigen, welches sich nicht als ein gutes Sprachbuch erweist, weil es kein Lieblingsbuch werden will, — kann auch nicht das rechte Religionsbuch sein). Nun sollte von Rechts wegen kein Zweifel darüber bestehen, daß die Bibel, d. i. Israels klassische Literatur von Moses bis auf St. Johannes, das beste christliche Lehrbuch ist; man sollte auch von Gottes und Rechts wegen den Gebrauch, das Bekannt- und Liebwerden dieser religiösen Klassiker der Christenheit nicht durch voluminöse Katechismen und dergleichen hindern, und sollte solche mithelfende Lehrmittel wählen, welche dazu beitragen können, die Bibel lieb und wert zu machen, wozu namentlich auch ein angemessenes geschichtliches Fragebüchlein gehört. Referent hat es längst erfahren und erfährt es immer mehr, wie gern die Kinder an der Hand eines solchen Schriftchens die biblischen Historien lesen und lernen, wie ihnen dadurch die Zunge gelöst wird: kurz, wie fröhlich und sicher sie antworten, namentlich auch darum, weil sie fühlen, daß sie etwas können.

Summa: Die Sprache der himmlischen Mutter spricht am vernehmlichsten in den Klängen der irdischen Muttersprache zum Herzen; — und die Formen der irdischen Sprache werden am besten und sichersten an und mit dem liebgewordenen Inhalt der himmlischen Muttersprache gelernt.

Barmen, im Januar 1865.

J. W. Dörpfeld.

Zweites Wort

nebſt

einigen Bemerkungen über die genetiſche Methode des chriſtlichen Religionsunterrichts.

In dem erſten Begleitſchriftchen zum Enchiridion iſt S. 20 angedeutet, daß der Verfaſſer urſprünglich beabſichtigt habe, ſeinem bibl. Fragebüchlein eine größere Schrift zur Geſchichte, Kritik und Theorie des chriſtlichen Religionsunterrichts mitauf den Weg zu geben, und daß auch bereits mancherlei Vorarbeiten dazu gemacht ſeien. Das Hindernis, was damals die Ausführung dieſer Abſicht aufgehalten hatte — ein leibliches Leiden — iſt auch heute noch nicht ganz beſeitigt. Da ich nun nicht weiß, ob es mir vergönnt ſein wird, jene Arbeit ihrer ganzen Anlage nach zu vollenden, ſo habe ich mich entſchloſſen, einmal den Plan zu beſchränken und ſodann die einzelnen Artikel in einer beſonderen Reihenfolge im Schulblatte mitzuteilen. Vermöge dieſer Beſchränkung muß vorab faſt alles, was zur Geſchichte und Kritik des Religionsunterrichts beigebracht werden ſollte, zurückbleiben, und der Reſt auf gelegentlich eingeſtreute Bemerkungen ſich verteilen. Hinſichtlich der Theorie werde ich mich ebenfalls vorab auf drei Hauptſtücke beſchränken, aber dafür mehrere praktiſch durchgeführte Unterrichtsbeiſpiele geben.

Die drei Hauptſtücke der Theorie, welche, ſo Gott will, im Laufe der Zeit beleuchtet werden ſollen, ſind dieſe:

1. Bekanntlich wird das Unterichtsverfahren — in ſich begreifend Lehrſtoff, Lehrgang und Lehrform — in allen Gegenſtänden zunächſt beſtimmt durch die Natur des menſchlichen Geiſtes, genauer: durch die Entwickelungsgeſetze des Geiſtes. Daher iſt die Pſycho-

logie, welche neben anderem auch die Entwickelungsgesetze kennen lehrt, eine unentbehrliche Hülfswissenschaft wie der Pädagogik überhaupt, so der Didaktik insbesondere. Von den mancherlei Anforderungen, welche die Psychologie an das Lehrverfahren, speziell an das Verfahren beim Religionsunterricht stellt, soll hier namentlich eine ausführlich zur Sprache kommen, nämlich die:

„Aller Unterricht, sofern er auf wirkliche Bildung zielt, muß **genetisch** verfahren," —

eine Forderung, die im vorliegenden Falle auch in die schon mehrfach von uns gebrauchte Formel sich zuspitzt:

„Die **Heilsgeschichte** ist die beste **Heilslehre**."

Die Forderung eines genetischen Lehrverfahrens ist dem Schulstande, sofern er noch etwas mehr als die Elementardidaktik kennt, nicht mehr fremd, und die angeführte zugespitzte Folgerung daraus nachgerade wohl schon recht geläufig; doch scheint an ihrer vollständigen Erfassung und noch mehr an ihrer allseitigen Durchführung weitaus noch viel zu fehlen. Kein Wunder auch, da selbst die pädagogische Literatur hier noch eine empfindliche Lücke zeigt. Außer Dr. Magers berühmten Buche: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen," (Zürich 1846) ist wenigstens mir keine Schrift bekannt geworden, welche das Wesen der genetischen Methode überhaupt wie ihre Anwendung auf ein bestimmtes Lehrfach der Elementarschule gründlich darlegte. Auf dem naturkundlichen Gebiete haben wir allerdings gute praktische Vorläufer, so namentlich Gabriels, Eichelbergs und Lübens Schriften zur Naturgeschichte, Diesterwegs Lehrbuch der mathematischen Geographie u. s. w. Aber in dem wichtigsten Lehrfache, dem christlichen Religionsunterricht, liegt die Idee der genetischen Methode noch sehr im unklaren oder in äußeren Banden, zumal hinsichtlich einer reinlichen, abgerundeten theoretischen Bearbeitung. In der Praxis, ja, da verfolgen umsichtige Lehrer schon vermöge ihres sicheren didaktischen Taktes ziemlich den richtigen Weg, so weit sie dürfen; allein vermöge ihres ungebührlichen Horrors vor aller Theorie helfen sie doch mit dazu, daß ihre Praxis vielfach in den alten, beklagten Fesseln bleiben muß. Wer wird uns einmal, anstatt mit einer Abhandlung, mit einem Buche über die genetische Methode und ihre Anwendung auf den Religionsunterricht beschenken?

2. Die Lehrmethode ist zum andern abhängig vom Objekte, von der Natur des Unterrichtsgegenstandes. Eine Kunst will anders [illegible] eine Wissenschaft die Mathematik anders als die Naturwissenschaft [illegible]e Elemente enthalten, also auch

[illegible]rte

an das Gewiſſen, an die Geſinnung ſich richten, — z. B. die Geſchichte, die Literaturkunde, — verlangen eine andere Behandlung als die, welche rein verſtandesmäßig zu lernen ſind, z. B. die Phyſik, die Mathematik u. ſ. w. Unter den ethiſchen Fächern nimmt der Religionsunterricht wieder eine hervorragend eigentümliche Stellung ein: eine rein verſtandesmäßige Behandlung verträgt er gar nicht, er will mit dem religiöſen Gemeinſchaftsleben in Verbindung ſtehen; zu dem eigentlichen Unterricht muß ſich die Andacht geſellen, der Lehrer kann nicht ein bloßer Docent ſein, ſondern ſeine Perſon ſelbſt muß für die verkündigten Wahrheiten Zeugnis geben. Von allen dieſen Eigentümlichkeiten wird die Methode des Religionsunterrichts beeinflußt, von ihnen allen muß daher in einer Theorie dieſer Methode auch geredet werden. Unſere Abhandlungen ſollen ſich jedoch mit noch einer anderen Eigentümlichkeit eingehend befaſſen: mit dem Charakter der bibliſchen Schriften, auf welche der chriſtl. Religionsunterricht ſich gründet. In dieſer d. i. in objektiv-didaktiſcher Hinſicht haben wir bereits früher die betreffende Theſe dahin formuliert:

„Israels heilige Schriften ſind die **religiöſen Klaſſiker** aller Zeiten und Völker. Sie müſſen daher **als ſolche** (alſo z. B. nicht als eine bloße Sammlung von Belegſtellen für die Dogmatik, oder als ein ethiſches Beiſpielbuch, oder als ein Textregiſter für Erbauungsreden u. ſ. w.) behandelt, und die Kinder zu einem **intimen und fleißigen Umgang** mit dieſen Zeugen Gottes angehalten werden."

Der erſte Satz dieſer Theſe liegt weſentlich auf theologiſchem Gebiete. Wie in ſubjektiv-didaktiſcher Hinſicht die Methodik ſich bei der Pſychologie Rat holen muß, ſo in objektiv-didaktiſcher Hinſicht bei der Theologie. Man könnte nun denken, unter den Theologen würde der Satz, daß die bibl. Schriften die chriſtlichen Klaſſiker ſeien, als etwas längſt Ausgemachtes gelten dürfen. Dem iſt aber nicht ſo: den einen iſt damit zu viel, den anderen zu wenig geſagt. Um ganz offen von der Sache zu reden, muß ich ſogar hinzufügen, daß mir noch ſelten ein Theologe begegnet iſt, der jener Formel ohne weiteres, ohne vorhergegangenen Disput ſofort zugeſtimmt hätte. Es mag dies zum Teil daran liegen, daß der Ausdruck „religiöſe Klaſſiker" neu, ungebräuchlich und daher befremdlich iſt. Allein es hat doch auch noch andere Gründe, — Gründe, die aus irrigen theologiſchen Anſichten und Gewohnheiten ſtammen; denen gegenüber jener Ausdruck eben das Richtige ſagen und ſetzen will. Sehen wir nun auf die Theſe ſelbſt oder auf die didaktiſchen Konſequenzen, die daraus zu ziehen ſind, ſo wird es dort wie hier umſtändlicher Auseinander-

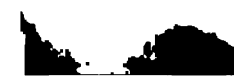
setzungen bedürfen, um den verschiedenen Ansichten gegenüber die gemeinten Wahrheiten sicher zu stellen. Ich habe indes guten Mut, und meine sogar, nicht wenige Leser werden den bevorstehenden Untersuchungen mit innerer Teilnahme und Freude folgen, zumal solche, die bisher mit ihren theologischen Anschauungen — wie einst Huß von sich sagte — zwischen den verschiedenen Parteien wie zwischen Tür und Angel gesteckt haben.

3. Das Lehrverfahren ist drittens abhängig von den Lehrmitteln. Welchen Einfluß hat die Erfindung der Buchdruckerkunst auf die Bildung überhaupt, wie auf die Unterrichtsweise im besonderen ausgeübt! Wie viel anders ist es jetzt, als damals, wo der „Schütze" und „Bacchant" kein anderes Buch besaß, als das Manuskript, was er sich aus den Diktaten der Lehrer allmählich zusammengeschrieben hatte? Ein biederer Schulmann aus der Reformationszeit — Thomas Platter — hat uns das in seiner Beschreibung der Fahrten und Begegnisse eines reisenden Schülers in altehrlichem Schweizerstil so recht anschaulich vor die Augen gemalt.*) Wie stand es um die Schreibübungen und das schriftliche Rechnen in den Schulen, als noch keine Schiefertafeln in Gebrauch waren? Wie um den Religionsunterricht vor der Gründung der Bibelgesellschaften, als der Bibelverkauf noch lediglich Sache der Buchhändler war — in Österreich sogar bis 1859 — und daher viele Familien gar keine Bibel besaßen, oder keine, die das Kind mit zur Schule nehmen konnte? Wie soll der Unterricht in der Physik und der Chemie angegriffen werden, wenn dem Lehrer die benötigten zweckmäßigen Apparate fehlen? Die Unterrichtsmittel sind des Lehrers und des Schülers Handwerkszeug, und der Unterschied zwischen den früheren und jetzigen und künftigen Lehrmitteln mag hinsichtlich der Zweckmäßigkeit und des Erfolges schwerlich geringer sein, als der bei der Schiffahrt zwischen alten Segelschiffen und neuen Dampfschiffen, und der im Kriege zwischen der alten Steinschloßflinte und dem Dreyseschen Zündnadelgewehr. Wie demnach das Lehrverfahren durch die vorhandenen Lehrmittel bedingt — beschränkt oder begünstigt — ist, liegt klar vor Augen.

Allein umgekehrt sind auch die Lehrmittel zum Teil von dem Stande der pädagogischen und didaktischen Theorie abhängig. Ohne psychologische Einsicht und ohne pädagogische Erfahrung kommt auch die Bearbeitung der Lehrmittel nicht in die rechte Bahn; das Suchen danach bleibt leichtlich ein Experimentieren und kleinliches Künsteln. Auf Grund dessen,

---

*) Thomas Platter und Fel [illegible] raphieen. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des 16. [illegible] Dr. Fechter. Basel, 1840.



was Psychologie, Überlegung und Erfahrung mich gelehrt, hebe ich nun hinsichtlich der religionsunterrichtlichen Lehrmittel die These heraus:

Bei der biblischen Geschichte insbesondere, aber auch in jedem andern Lehrfache, wo es sich um Erfassung und Durcharbeitung eines reicheren Wissensmaterials handelt, ist (neben einem guten Lehr- und Lesebuch) ein geeignetes **Repetitionsfrageheft** für den Schüler ein **unersetzbares** Lehrmittel.

Das sind also die drei Thesen, welche die nachfolgenden Untersuchungen hinsichtlich der drei Richtungen des didaktischen Gebietes zu beleuchten sich vorgenommen haben. In ihnen ist das „Enchiridion der biblischen Geschichte" und die dasselbe umschließende Lehrweise gewurzelt. Ich bitte ausdrücklich, diesen Nachsatz nicht übersehen zu wollen: das Enchiridion als solches soll keine neue Lehrmethode im Religionsunterricht setzen; es ist nur ein neues Moment, ein neues Hülfsmittel innerhalb der rechten Methode, die wir alle teilweise bereits lange kennen, teils noch suchen und verbessern müssen. „Neue Methoden" zu erfinden und zu proklamieren, das ist das große Privilegium gewisser Fibelfabrikanten und ihres gleichen.

In der ersten dieser beiden Abhandlungen sind die drei Hauptgrundsätze des hier zu empfehlenden Lehrverfahrens beim christlichen Heilsunterricht, in welchem das Enchiridion als ein wesentliches Hülfsmittel mit auftritt, teils eingehend, teils mehr nur vorausschauend beleuchtet worden. Hauptsächlich bezweckte sie jedoch, die didaktische Bedeutung des Fragens überhaupt erkennen zu lassen und die im Enchiridion angewandte Frageform zu charakterisieren und zu rechtfertigen; das Prinzip des genetischen Erkennens und Lehrens durfte in dem Sinne, in welchem es zunächst in Betracht kommt (die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre), als bekannt und anerkannt vorausgesetzt werden und ist daher nur im Vorbeigehen berührt worden; das dritte, das objektiv-didaktische Princip, wurde dagegen ausdrücklich mit erwähnt und namentlich auf Grund einer energischen Befürwortung Goethes dem weitern Nachdenken empfohlen.

Der jetzt folgende Artikel behält die dort eingeschlagene Richtung und den näheren Anschluß an die Praxis bei, indem er einerseits den unmittelbaren Gebrauch des Enchiridions genauer darlegt und dann einige Beziehungen zu dem objektiven Prinzip erörtert.

Die weiter folgenden Artikel werden sich dann mit den beiden andern Prinzipien — dem subjektiv- und dem objektiv-didaktischen — nacheinander eingehend befassen können. Zwischenein oder am Schlusse sollen auch einige ausgeführte Lehrbeispiele für verschiedene Unterrichtsstufen mitgeteilt werden.

1. (Einige Nebendienſte, welche ein bibl. Repetitionsfrageheft leiſten kann.) Bekanntlich iſt es für Lehrer an einklaſſigen Schulen eine ſchwerwiegende Frage, wie man die größeren Schüler zweckmäßig ſchriftlich beſchäftigen könne und zwar ſo, daß dieſe ſtille Beſchäftigung allen Unterrichtsgegenſtänden zu gute komme. Bekanntlich war es bisher gerade in Abſicht auf den wichtigſten Gegenſtand, den Religionsunterricht, am ſchwerſten, zweckmäßige ſchriftliche Aufgaben zu finden. Es liegt auf der Hand, daß das Enchiridion dieſem Bedürfnis in einer Weiſe entgegenkommt, die in vielfacher Beziehung gute Dienſte verſpricht: die ſchriftliche Beantwortung der Fragen iſt ungleich intereſſanter als das monotone Aufſchreiben des Memorierten; ſie nimmt ferner das Nachdenken in Anſpruch und iſt doch leichter als das Aufſchreiben ganzer Hiſtorien; ſie dient der Repetition bibl. Tatſachen und Wahrheiten ſo gut wie jenes, aber der Sprachbildung viel mehr u. ſ. w. Kurz, viele Lehrer an einklaſſigen Schulen in hieſiger Gegend haben das Enchiridion mit Freuden begrüßt, und ſie hatten in der Tat guten Grund dazu.

In Gegenden, wo den Sommer über die Kinder vielfach zum Viehhüten benutzt werden und daher nur wenig zur Schule kommen, hat es von jeher den Lehrern und Pfarrern viel Kopfbrechens gemacht, wie man die vielen müßigen Stunden dieſer ſogenannten „Hütekinder" für die Unterrichts-Zwecke in Anſpruch nehmen könnte, weil hier gerade die Stumpfſinnigkeit dieſer Armen beſonders zu Tage tritt. Bei der Ausarbeitung des Enchiridions hatte ich an ſolche Zuſtände nur von weitem gedacht, weil ſie in meiner nächſten Umgebung nicht häufig vorkommen. Durch die Zuſchrift eines angeſehenen Pfarrers an der Oſtſee, der inmitten ſolcher Verhältniſſe lebt und zu meiner Überraſchung das ſchlichte Büchlein insbeſondere auch für ſeine Gegend willkommen hieß, wurde ich indeſſen darauf aufmerkſam, daß meine Berechnung auch hinſichtlich ſolcher abnormen Zuſtände nicht ganz ins Blaue getroffen hatte. Sei nun der Dienſt, den das Frageheft einem überlegſamen Pfarrer und Lehrer bei dieſen wenig geſchulten Kindern leiſten kann, groß oder klein: immerhin habe ich ein Recht, denjenigen, der bloß das mündliche Fragewort neben dem Hiſtorienbuch gelten laſſen will, zu fragen, wie er denn jenen Dienſt des Enchiridion zu erſetzen gedenke, wenn die Schüler außer Gehörweite ſind.

---

2. (Der Hauptdienſt des Enchiridions und die entſprechende Behandlung.) Die Nützlichkeit eines handlichen Fragebüchleins läßt ſich indeſſen für alle Umſtände nachweiſen — für günſtige

und ungünſtige, für den Schul- und Privatunterricht, für höhere und niedere Schulen —, und ſie gilt auch bei allen Fächern, wo es ſich um ein reiches Lernen von Anſchauungen, Begriffen und Urteilen handelt, in gleichem Maße.

Wie bei der Formierung des menſchlichen Leibes aus den aufgenommenen flüſſigen Nährſtoffen ein Teil ſich zu einem feſten Knochengerüſte zuſammenſetzt, der die weicheren Teile des Leibes tragen und ſchützen, namentlich auch das Ganze bewegungsfähig machen ſoll: ſo kommt auch bei der Bildung des Geiſtes vorab alles darauf an, daß ſich aus den aufgenommenen Anſchauungen, Vorſtellungen und Urteilen ein feſter kernhafter Beſtand, gleichſam ein geiſtiges Skeleton bilde, an dem alles Übrige eine ſichere Stütze habe. Das Gelernte, was verſtändig gefaßt iſt, kräftig feſtgehalten wird und zu jener Zeit ſprachlich reproduziert werden kann, gehört zu dieſem geiſtigen Knochenbau. Den preuß. Regulativen kommt unbeſtreitbar das Verdienſt zu, dieſe Bedingungen und Kennzeichen rechten Lernens dem pädagogiſchen Publikum deutlich vorgehalten und ihre Beobachtung von der pädagogiſchen Praxis unerbittlich gefordert zu haben, — ein Verdienſt, deſſen Früchte noch viel reicher zu Tage liegen würden, wenn einerſeits nicht ein gewiſſer Unverſtand oder Mißverſtand ſich an jener Wahrheit verſucht hätte, und andererſeits die Reglements der höheren Schulen nicht hinter den vorſchreitenden Regulativen der Elementarſchule zurückgeblieben wären. Letzteres iſt um ſo mehr zu bedauern, weil eine neue Einſicht ſich wie das Waſſer leichter von den Höhen nach den Niederungen fortbewegt als umgekehrt.

Es iſt nun die Frage, wie jene drei Bedingungen: richtiges Faſſen, ſicheres Behalten und ſprachliches Reproduzieren — am beſten erfüllt werden könne. Während die erſte Bedingung — richtiges Erfaſſen — vorzugsweiſe von dem mündlichen Vortrage des Lehrers und von der Aufmerkſamkeit des Schülers abhängt, nehmen die beiden anderen Bedingungen den Schüler für eine ernſtliche Repetition in Anſpruch; ob dieſe zweckmäßig und ernſtlich betrieben worden iſt, muß ſich bei der ſprachlichen Reproduktion erweiſen.

Hinſichtlich der Repetition behaupte ich nun, daß hierbei ein Heftchen angemeſſener Repetitionsfragen, welches der Schüler auch zu Hauſe benutzen kann, einen Dienſt zu leiſten vermag, der durch kein anderes Mittel zu erſetzen iſt. Stellen wir vorab genau feſt, wie nach der Meinung des Verfaſſers ein ſolches Frageheft benutzt werden ſoll, und zwar beim Unterricht in der bibl. Geſchichte. Das Geſagte wird aber mutatis mutandis

auch für Naturkunde, Geographie und vaterländische Geschichte gelten können, wenn für diese Gegenstände ein so zweckmäßiges Lehr- und Lesebuch vorhanden sein wird, wie wir es an dem bibl. Historienbuche und an der Bibel für den Religionsunterricht besitzen.*)

Zuerst hat schon des Lehrers mündlicher Vortrag der bibl. Geschichte die Benutzung des Frageheftes vorzubereiten. Dabei ist jedoch keineswegs gemeint, daß der erste Vortrag vorzugsweise der Einprägung des Stoffes dienen soll. Im Gegenteil. Die Manier, welche leider hier und da in die Schulen eingedrungen ist, wonach der Lehrer den Schülern Satz für Satz vorspricht und von diesen so lange nachsagen läßt, bis sie so nach und nach einen größeren Abschnitt und endlich die ganze Geschichte inne haben, kann meines Erachtens nur als eine Maltraitierung des Stoffes wie des Kindes qualifiziert werden; sie ist wahrhaft heillos, ein Spott und Hohn auf die Forderung, daß die Erzählungen der großen Taten Gottes den Kindern lieb und wert gemacht, daß sie Leuchte und Wegweiser ihres innern Lebens werden sollen. Der Vortrag muß vielmehr alles vermeiden, wodurch ein sinniges Aufmerken und die Stimmung der Andacht verletzt, heruntergedrückt werden könnte, er bezweckt vor allem ein sinniges Erfassen der Heilsgeschichte, ein Erfassen mit Kopf und Herz. Der Lehrer sucht daher durch sorgfältige Vorbereitung alles herbeizuschaffen, und in seine Darstellung hineinzuverweben, was dem anschaulichen Verständnis dienen, das Interesse rege machen, vor allem aber, was einen Eindruck auf Gemüt und Gewissen hinterlassen kann. Daß dazu ein nacktes, wenn auch ernstes Hererzählen der Bibelworte nicht zureicht, liegt auf der Hand. Damit meine ich freilich nicht, der Lehrer solle die Bibelworte dahinten lassen; nein, der bibl. Ausdruck muß ja zu seinem Rechte kommen, allein es werden manche erläuternde Bemerkungen,

*) Herr A. W. Grube, welcher zu seinen Erzählungen aus der Weltgeschichte ebenfalls Wiederholungsfragen herausgegeben hat, bemerkt in einer Selbstanzeige (im Brandenb. Schulbl.), die Weltgeschichte eigne sich besser für diese Art der Wiederholung (d. h. für eine Wiederholung mit Hülfe gedruckter Repetitionsfragen) als die biblischen Erzählungen. Wir sind der entgegengesetzten Ansicht und müssen so lange dabei beharren, bis die andern Völker eine Chronik aufweisen können, welche an Lehrhaftigkeit, Popularität und gesunder Originalität der Chronik Israels an die Seite treten darf. Darauf wird man aber wohl noch eine Zeit lang warten müssen. Allerdings giebt es einen theologischen Standpunkt, wo die gedruckten bibl. Geschichtsfragen vielfach unbequem sein werden, nämlich da, wo man die meisten bibl. Geschichten nicht für Berichte wirklicher Tatsachen, sondern für Produkte mythischer und poetischer Sagenbildung hält, die daher eine neue Beschauung nicht vertragen und nur aus einer gewissen Fernsicht betrachtet werden wollen. Wir haben aber eben eine andere Stellung zur Sache.

Fragen, Umſchreibungen bibl. Ausdrücke, kurz alle die Zutaten, welche den vorgenannten Zwecken entſprechen, eingeſchoben werden müſſen. Mit einem Wort: das beſte Teil deſſen, was die Katechiſierungsfreunde nach dem Erzählen der Geſchichte in die Katecheſe hineinlegen, ſoll nach meiner Auffaſſung inmitten der Erzählung ſelbſt an die Kinder gebracht werden. Bei dieſer freieren Bewegung der Geſchichtsdarſtellung kann der Lehrer auch auf bequeme Weiſe den Fragen des Repetitionsheftes vorarbeiten, ſei es, daß er dieſe Fragen ſchon in ſeiner Erzählung zum Ausdruck kommen läßt, oder daß er bloß den Stoff nach ihren Fingerzeigen gruppiert. — Aus den Gründen, die vorſtehend für den freien und ausführlichen mündlichen Vortrag angeführt ſind, iſt daher auch die Manier abzuweiſen, welche die Religionsſtunde mit dem Leſen der bibl. Geſchichte beginnt.*) Eben ſo wenig darf der Lehrer mit dem Buche in der Hand die Hiſtorie vorleſen.**)

---

*) Daß die Wahrheit, alle chriſtliche Unterweiſung müſſe zunächſt nicht leſend, ſondern mündlich geſchehen und daher auch im erſten Stadium vorwiegend in vortragender (erzählender) Form, ſo ſehr abhanden gekommen iſt, — daran ſind zum Teil unſere Katechismen ſchuld. Weil heutzutage die Katechismen in der Form von Frage und Antwort abgefaßt ſind, ſo hat man ſich gewöhnt, unter „Katecheſe“ lediglich einen Unterricht in dialogiſcher Form zu verſtehen. Von Anfang an iſt es nicht alſo geweſen. Urſprünglich bezeichnete das Wort „Katecheſe“ ſchlechthin die Anfangsunterweiſung im Chriſtentum, die Schüler konnten Erwachſene oder Kinder ſein. Ob die Lehrform dabei die akroamatiſche oder die dialogiſche war, darüber entſcheidet der Name ſelbſt nichts; tatſächlich wurden beide Formen angewandt, und dies iſt auch jetzt noch das Richtige. Im Mittelalter verſtand man unter „Katechismus“ auch nicht ein Buch, ſondern lediglich den Inhalt, die Hauptſtücke der chriſtlichen Jugendunterweiſung; erſt ſeit Luther wurde das betreffende Lehrbuch ſelbſt „Katechismus“ genannt. Die derzeitige dialogiſche Form dieſer Bücher ſtammt von den im 15. Jahrhundert und früher gebräuchlichen ſog. „Beichtſpiegeln“, welche eben nichts anderes als eine populäre Unterweiſung in den Hauptſtücken der chriſtlichen Wahrheit geben und, weil ſie zugleich auf die Beichte und das Beichtexamen vorbereiten ſollten, vielleicht in der Form von Frage und Antwort abgefaßt waren. Dabei iſt jedoch nicht immer dem Lehrer oder Vater die Frage und dem Kinde die Antwort in den Mund gelegt, vielmehr kommt das Umgekehrte wohl eben ſo häufig vor. Das iſt auch ein Stück Altersweisheit. Auch behandeln die Beichtſpiegel nicht bloß abſtrakte Lehrſätze, ſondern auch bibl. und andere erbauliche Geſchichten. (S. das Genauere über die Geſchichte der Ausdrücke „Katecheſe“ und „Katechismus“ bei Geffken „der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts“, in Palmers „Katechetik“ und Löhes „der evangeliſche Geiſtliche“.) —

**) Darüber ſagt der Ober-Schulinſpektor Schüren in dem trefflichen Schriftchen „Gedanken über den Religionsunterricht“ (Gütersloh, 7. Aufl. S. 15): „Das Erzählen geſchieht frei (d. h. hier auch ohne Buch) und zwar auf allen Stufen des Unterrichts in allen Gegenſtänden, in welchen der Lehrer zu erzählen hat.

Wo in der vorbezeichneten Weise die bibl. Geschichte behandelt wird, da kann der Gebrauch des Enchiridions unmöglich noch große Schwierigkeiten darbieten. Die fähigeren Schüler werden jetzt schon imstande sein, an der Hand des Fragebuches die Geschichte zu Hause zu wiederholen und für die freie Reproduktion sich einzuprägen. Doch will ich nicht anraten, die Repetition nun ohne weiteres der Selbsttätigkeit des Schülers zuzumuten, selbst dann nicht, wenn hinsichtlich der Schwachen keine Be-

---

Was der Lehrer von den Kindern fordert, muß er erst von sich selbst fordern. Wie widerwärtig ist es doch, wenn der Lehrer zu den Kindern sagt: Ihr müßt das wissen, obgleich ich es nicht weiß. Er sagt das aber mit dem Vorlesen. Nicht einmal Notizen auf einem Blatte darf er bei sich haben, weil er das ja bei den Kindern nicht leidet, wenn er repetiert. Viel größer als dieser durch das böse Beispiel für den Fleiß bewirkte Nachteil ist der, den das Vorlesen für die gute Zucht im Unterrichte und für die Lebendigkeit der Mitteilung hat. Kinder müssen sich fortwährend beobachtet wissen, wenn sie anders in der nötigen Ordnung bleiben sollen. Der vorlesende Lehrer kann die Kinder nicht beobachten, kann den Anfängen zur Störung nicht vorbeugen, die gerade bei ihm häufig vorkommen werden, weil ein so toter Unterricht keinen Reiz für die Kinder hat. Soll Leben im Unterrichte sein, so muß die Sache im Lehrer leben, muß nicht bloß im Buche stehen. Der Buchstabe ist tot. Bei dem Vortragen muß außer der Stimme vieles andere, namentlich das Auge, mitreden. Es ist gar nicht zu sagen, was ein seelenvolles, auf den Hörer gerichtetes Auge auf diesen vermag. Das Auge des Lehrers muß im Auge der Kinder, das Auge der Kinder im Auge des Lehrers ruhen. Der Mund wird oft vergebens nach dem Worte suchen, was ein Auge zu sagen vermag. Also: frei, ohne Buch in allem, was auch die Kinder ohne Buch wissen sollen. Solch ein freies Erzählen ist auch nötig der anderen Forderung wegen:

Es muß anschaulich erzählt werden.

Daß die zuverlässigsten Pädagogen aller Zeit die Anschaulichkeit zur ersten Forderung eines guten Unterrichts machen, ist Lehrern eine bekannte Sache. Worin aber die Anschaulichkeit besteht, ist weniger bekannt, und noch weniger wird sie im Unterrichte gefunden. Bei der bibl. Geschichte die Karte von Palästina gebrauchen, das ist noch kein anschaulicher Unterricht in bibl. Geschichte. Wenn das Kind beim Erzählen der Historie mit seinem geistigen Auge sieht, was es mit den leiblichen Ohren hört, wenn der äußere Vorgang bei dem Kinde zu einem innerlichen wird, dann ist der Unterricht anschaulich. Man kann nicht bloß mit Pinsel und Farbe malen, mit Meißel und Hammer formen; man kann es auch mit Worten. Es giebt eine Plastik der Rede. Solche Plastik ist ein angebornes Talent. Man kann in Beziehung auf ein solches plastisches Erzählen viel lernen, wenn man Personen beobachtet, welche recht anschaulich erzählen können; wenn man bei dem Erzählen recht achtsam ist, an welchen Stellen die Kinder besonders aufmerksam oder unaufmerksam sind; wenn man den Rat des Freundes, der das Erzählen angehört hat, zu benutzen versteht, vor allem aber, wenn man sich recht in die Geschichte hineinlebt, sich in dieselbe vertieft. Was so dem Herzen recht lieb geworden ist, das wird dem Verstande immer klarer, immer durchsichtiger; und durch beides wird man immer geschickter, anschaulich erzählen zu können, anschaulich und eindringlich."

denken wären. Vielmehr ſoll die erſte Wiederholung an der Hand des Frageheftes unmittelbar in der Schule geſchehen, nämlich ſo, daß die Antworten aus dem Hiſtorienbuche geleſen werden. In der erſten Abhandlung, wo die verſchiedenen Frageformen charakteriſiert wurden, hat der Verfaſſer gezeigt, daß die Fragen des Enchiridions mit Fleiß ſo formuliert ſind, um ein Leſen der Geſchichten an der Hand des Frageheftes möglich zu machen. Der Zweck dieſer Übung iſt nicht lediglich in der Vorbereitung auf die häusliche Repetition zu ſuchen, ſie hat vielmehr noch die ſehr wichtige ſeparate Bedeutung, die Schüler an ein ſinniges Leſen in der Bibel zu gewöhnen. Nach meiner Erfahrung iſt es eine weit verbreitete Tatſache, daß die Kinder in keinem Buche geläufiger leſen als in der bibl. Geſchichte, aber auch niemals monotoner, ſingender, ja gedankenloſer als eben hier. Die Urſachen dieſer Erſcheinung ſind nicht weit zu ſuchen: der Stoff iſt den Kindern mehr oder weniger bekannt, die Ausdrucksweiſe ihnen geläufig; der kindliche Geiſt aber iſt oberflächlich, und da am oberflächlichſten, wo ihm keine Schwierigkeit begegnet, und muß es um ſo mehr werden, wo er zum mechaniſchen Memorieren ganzer bibl. Geſchichten gezwungen wird. Dieſem Übelſtande, dem eilfertigen, gedankenloſen Bibelleſen muß der Lehrer ein entſchiedenes Quos ego! entgegenſetzen, d. h. nicht den Widerſpruch des Wortes allein, ſondern auch der Tat, eine ernſtgemeinte Übung im ſinnigen, achtſamen Leſen. Ich beſorge keine Einwendung, wenn ich behaupte, daß dieſe Übung am allerbeſten an der Hand geeigneter Repetitionsfragen geſchehen kann. Auch ohne es vorher probiert zu haben, läßt ſich leicht einſehen, daß eine ergangene Frage zum Aufmerken auf das zu Leſende geradezu zwingt. Aber noch mehr. Bekanntlich ſpornt ein Dialog das Intereſſe des Hörers oder Leſers mehr an als eine Abhandlung, ein Drama mehr als eine bloß referierende Erzählung; es läßt ſich daher im voraus vermuten, daß der Reiz, welcher in dem belebteren Dialog oder Drama liegt, ſich auch in etwa bei einer nach Fragen geleſenen Geſchichte bemerkbar machen werde. Und ſo iſt es. Man mache die Probe und laſſe einmal etwa eine Stunde lang mehrere bibl. Geſchichten ohne Unterbrechung ſchlichtweg aus dem Buche leſen und ein anderes mal ebenſo lange nach wohlbemeſſenen Repetitionsfragen: ſo wird der Unterſchied in der Aufmerkſamkeit der Kinder auf eine eklatante Weiſe in die Augen ſpringen.

Allerdings würde allein zu dieſem Zwecke ein Frageheft für die Schüler nicht durchaus nötig ſein; der Lehrer könnte jene Fragen ſelbſt ſtellen und würde dadurch den Reiz der dialogiſchen Form ſogar noch etwas verſtärken. Allein das Frageheft iſt eben für einen andern Zweck,

für die häusliche Repetition ja nötig und zwar unersetzbar. Darum wird man es sich auch für die vorbereitende Repetition gefallen lassen müssen, auch um so besser gefallen lassen können, weil der Lehrer, wenn er will, in der Lesestunde das Frageheft bei Seite legen, die Fragen mündlich stellen, oder sie durch ein lesefertiges Kind oder ihrer etliche vorlesen, oder endlich abwechselnd bald dieses bald jenes Verfahren eintreten lassen kann. Übrigens hat hier das Lesen der Fragen gar nicht das „Lähmende", was irgendwo ein Rezensent vermutete. Der lebendige unmittelbare Verkehr zwischen Mund und Ohr ist bei der voraufgegangenen mündlichen Erzählung (im ersten Lernstadium) ungestört zu seinem vollen Rechte gekommen, da haben die Zwecke des anschaulichen Verständnisses und innersten Heilsbedürfnisses im Vordergrunde gestanden und ihr Genüge finden können: jetzt, im zweiten Lernstadium, stehen eben andere Zwecke im Vordergrunde, die Übung im sinnigen Bibellesen und die Vorbereitung der selbständigen Repetition zu Hause, und diese Zwecke sind wichtig genug, um ebenfalls ein ungestörtes Recht beanspruchen zu dürfen. Es ist damit so, wie mit dem Singen eines geistlichen Liedes: wird behufs der Andacht ein Choral gesungen, so muß jede Korrektur, wie nötig sie auch sein möchte, dahinten bleiben; in der Gesangstunde dagegen ist sie eben am Platze, und je ernstlicher sie dort geübt wird, desto besser wird das Lied ein anderes mal bei der Andacht dienen können. Wer hinsichtlich der verschiedenen Zwecke und Übungen bei einem so komplizierten Lehrgegenstande, wie der Religionsunterricht ist, nicht richtig analysiert, oder das richtig Analysierte hernach wieder durcheinandermengt, der richtet in der Theorie wie in der Praxis gar schändliche Verwirrung an. Der Lehrer, welcher bei dem ersten, mündlichen Vortrag der Geschichte, der hauptsächlich auf verständige Auffassung und Erbauung zielt, schon Repetitionsübungen mit einmischt, handelt eben so ungerechtfertigt, wie der, welcher beim Lesen der Geschichte durch den Blick auf erbauliche Zwecke von den jetzt vorliegenden Aufgaben, ein achtsames Lesen zu üben und ein selbsttätiges Repetieren vorzubereiten, ungebührlich sich ablenken läßt. Gewiß wird auch hier der einsichtige Lehrer die höchsten Ziele nicht vergessen und nach Kräften alles fern zu halten suchen, was unberechtigt sich störend einmischen will. Das Lesen der Fragen kann aber in diesem Falle nicht als etwas Störendes angesehen werden; und sollte doch jemand es dafür halten, so ist ihm eben unbenommen, die Fragen selber mündlich zu stellen.

Ich verfahre z. B. je und dann sogar so: jede Frage wird von einem lesefertigen Kinde gelesen, dann von einem schwächeren oder im Chor nachgelesen; die Antwort wird ebenfalls erst von einem fähigeren und

dann von einem schwächeren Kinde aus dem Historienbuche gelesen, zugleich werden die im Enchiridion bezeichneten Parallelstellen in der Bibel aufgeschlagen. — Trifft es sich, daß irgend eine Frage nicht sofort allen verständlich ist, was in der Tat vorkommt, weil im Enchiridion hier und da absichtlich ein weniger geläufiger Ausdruck gebraucht ist, — so wird das Befremdliche auf dem kürzesten Wege erläutert und dann müssen die reiferen Schüler die Frage mit andern Worten auszudrücken versuchen. Erlaubt es die Zeit, so geschieht letzteres zuweilen bei sämtlichen Fragen, auch wenn sie an sich schon genügend verständlich sind; es ist dies wieder ein treffliches Mittel wider das gedankenlose Lesen und Hören.

Am zweckmäßigsten schließt sich dieses Lesen der Fragen und der bibl. Geschichten unmittelbar an die mündliche Erzählung des Lehrers. Fehlt da die Zeit, so kann es auch in der nächsten Religionsstunde vor dem Erzählen der neuen Geschichte geschehen, oder aber man nimmt mehrere Lektionen zusammen vor und benutzt dazu die Bibellese- oder eine andere Lesestunde.

Jetzt, wo das Enchiridion schon eine geraume Zeit in der hiesigen Schule erprobt worden ist, möchte ich gerade diese Übung — das Lesen der Historien an der Hand der Fragen — um keinen Preis entbehren. Ich weiß, was sie einträgt — nicht bloß als Vorbereitung für die selbständige Repetition, sondern insonderheit auch für ein verständiges Bibellesen und für ein gutes Lesen überhaupt.*)

---

*) In einer kleinen Gesellschaft von Pfarrern und Schulinspektoren, wo das Gespräch darauf kam, welchen Grad der Schulbildung man von einem Knaben, der sich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf in einer Aspirantenschule (Vorseminar) meldete, fordern sollte, gab ich meine Meinung dahin ab, die Prüfung müsse sich vornehmlich auf 3 Hauptstücke richten und davon unter keiner Bedingung abgehen: auf gutes Lesen, Anfertigung eines kleinen Aufsatzes, der keine orthographischen Fehler zeigen dürfe, und schnelles, sicheres Kopfrechnen; sie dürfe sich sogar nötigenfalls auf diese drei Punkte beschränken, denn wenn hierin das Geforderte geleistet werde, so könne man bei der jetzigen Schuleinrichtung getrost annehmen, daß in den übrigen Fächern nichts Wesentliches gebrechen werde; unter jenen 3 Stücken aber sei wiederum ein gutes Lesen das erste und wichtigste, denn es gäbe Schulen von gutem Rufe, in denen hierin doch noch vieles fehle, aber ich hätte noch niemals eine Schule angetroffen, die in den übrigen Lehrgegenständen hinter ihrem Ziel zurückgeblieben wäre, wenn sie im Lesen das Wünschenswerte leistete. Die Anwesenden stimmten meiner Meinung insgesamt gern bei, allein bei der Behauptung, daß man von einer guten Volksschule auch ein gutes Lesen fordern dürfe, zeigte sich auf allen Gesichtern ein gewisses schalkhaftes Lächeln, welches deutlich verriet, daß sie eigentlich gern in ein lautes Lachen hätten ausbrechen mögen. Ich verstand das wohl, und beeilte mich deshalb hinzuzufügen, es sei natürlich keine Lesekunst à la Tieck gemeint, sondern nur schlechtweg

Wenn auf dieſe zwiefache Weiſe — durch den mündlichen Vortrag des Lehrers und durch das Leſen der Hiſtorien — das Kind auf die ſelbſttätige häusliche Wiederholung vorbereitet iſt, ſo kann die letztere — die dritte — Lernſtufe — unmöglich noch beſondere Schwierigkeiten darbieten. Die Fragen ſind verſtanden, die Antworten weiß das Kind zu finden und verſteht ſie auch: ſo bleibt ihm alſo nur übrig, dieſelben nach dem Sinn oder Wortlaut ſich einzuprägen. Daß dieſe Arbeit leichter iſt und auch verſtändiger angegriffen werden wird, als da, wo man ihm aufgibt, eine Geſchichte als ein Ganzes ſich einzuprägen, kann meines Bedünkens nicht zweifelhaft ſein. — Aber außer dieſem Vorteil — für eine gute häusliche Wiederholung — bietet das Enchiridion noch etliche andere und zwar ſolche, die in meinen Augen ſchwer ins Gewicht fallen.

Der erſte Nebengewinn iſt die Anregung zur Selbſttätigkeit, insbeſondere zu einem ſelbſttätigen Umgange mit der heiligen Schrift. Es iſt ein großer Unterſchied zwiſchen der häuslichen Wiederholung und Einprägung einer Geſchichte als einem Ganzen und einem Wiederholen und Einprägen der einzelnen Antworten, die das Fragebuch verlangt. In Abſicht auf das nackte Repetieren an ſich macht die Aufgabe des Enchiridions zwar weniger Mühe als die erſtere, allein ſie macht doch auch Anſprüche an das Beſinnen und tritt ſo einem oberflächlichen, mecha-

---

ein deutlicher, wohlbetonter, geläufiger Leſevortrag aus den in der Volksſchule gebrauchten Büchern (Leſebuch, Bibel, Geſangbuch u. ſ. w.). Allein auch dieſe einſchränkende Bemerkung erreichte ihren Zweck nicht: das ungläubige Lächeln wollte nicht weichen, und einer nach dem andern gab das beſtimmte Urteil ab, in ihrem Bereiche ſei ihnen noch keine Schule vorgekommen, die das von mir im Leſen Geforderte leiſte, im Gegenteil, die meiſten blieben weit, zum Teil ſogar ſehr weit hinter demſelben zurück. — Ich muß mich hier darauf beſchränken, dieſes Faktum ohne weitere Nutzanwendungen mitzuteilen, und will nur noch bemerken, daß jenes Urteil aus dem Munde verſtändiger, durchaus billig denkender Männer kam und meine Erfahrung im Grunde nicht viel anders urteilen konnte. —

Sollte dieſes Geſchichtchen nicht auch für die Seminarien eine Moral enthalten? — Wenn ich hier und anderwärts die Bedeutung des Leſens betont habe, ſo ruht dies auf dem ſachlichen Grunde, daß in meinen Augen dieſe Kunſt — ungerechnet das, was ſie für die Selbſtfortbildung gilt — neben dem Memorieren ſprachlicher Darſtellungen das erſte und Hauptmittel der Sprachbildung iſt, die Sprachbildung aber wiederum als eins der weſentlichſten Stücke und eins der beſten Mittel für die intelligible Bildung überhaupt angeſehen werden muß. (Vgl. die bezüglichen pſychologiſchen Bemerkungen in dem Artikel „Denken und Gedächtnis“ Schlbl. Heft 5 und 6. 1866.) Die Vertreter der Kirche haben noch einen beſonderen Grund, ein gutes Leſen in den Schulen zu fordern und zu fördern; in Schweden hießen weiland die ernſteren Chriſten und Bibelfreunde ſchlechtweg „Leſer“.

niſchen Lernen entſchieden in den Weg. Das will viel ſagen: ein ſicheres Lernen erleichtern und zugleich das mechaniſche behindern. Aber das Enchiridion thut noch mehr: es befördert auch ein freudiges Lernen. Nichts hilft der Freudigkeit zum Lernen mehr auf als das Gefühl, man habe wirklich etwas gelernt, man könne das Geforderte leiſten. Mit einigem Fleiß kann ein Kind beim Gebrauch des Enchiridions in der Tat zu dieſem Gefühl gelangen; hat es auch beim Wochenſchluß nicht alle Hiſtorien und alle Fragen inne, ſo weiß es doch, bei irgend einer Geſchichte und bei den Fragen, die es ernſtlich vorgenommen hat, wird ihm das Gelernte bei der Reproduktion nicht verſagen. Die Freudigkeit wird um ſo ſtärker werden, wenn die Probe wiederholt gemacht und gelungen iſt. Die Lehrer, welchen kein Frageheft zu Hülfe kommt und die doch ein ſicheres Lernen erzielen wollen, ſuchen ſich dadurch zu helfen, daß ſie die Geſchichte in kleinere Portionen teilen und nun den Schülern aufgeben, beim Einprägen einen dieſer Abſchnitte nach dem andern vorzunehmen. Das iſt allerdings ein guter Rat; allein dem kleinen Repetenten ſteht immer vor der Seele, er müſſe doch eigentlich das Ganze wiſſen, und darum hält er beim Lernen des einzelnen Stückes nicht ruhig aus, er eilt vorwärts, aber im Eilen wird alles mechaniſch und darum wiederum beſchwerlicher; und iſt er endlich am Ende, ſo hat er den Anfang wieder vergeſſen und die Arbeit muß wieder von vorn beginnen; damit iſt aber auch die Freudigkeit dahin: die Lernmaſſe, welche trotz der vorſichtigen Teilung des Lehrers doch in der Vorſtellung des Schülers ungeteilt, ein Ganzes und Großes blieb, hat ſie erdrückt. —

Beim Enchiridion wird die Selbſttätigkeit des Schülers auch dadurch angeregt, daß neben den Repetitionsfragen hier und da Reflexionsfragen eingeſtreut oder Parallelſtellen angeführt ſind. Mag er auch beim Nachſchlagen dieſer Parallelſtellen nicht den bewußten Vorſatz haben, zu überlegen, warum dieſelben hier zitiert ſeien: ſo wird doch in vielen Fällen ein dahin zielender Gedanke unwillkürlich geweckt werden; wie viel iſt aber ſchon dadurch für den zu wünſchenden ſelbſtthätigen Umgang mit der heiligen Schrift gewonnen? Und wenn man es auch für den einzelnen Fall nicht hoch anſchlagen will, ſo wird die ein paar Jahre hindurch fortgeſetzte Übung, Schrift mit Schrift zu vergleichen und zu kombinieren, doch einen Gewinn erzielen, der nur mit Unrecht gering geſchätzt werden kann.

Einen weiteren Neben-Vorteil der häuslichen Repetition nach dem Fragehefte glaube ich im Blick auf die Familie des Schülers hoffen zu dürfen. Setzen wir den Fall, ein Kind ſitzt am Abend mit dem Nachbarskinde zuſammen, um ſeine Enchiridions-Lektion zu lernen: eins lieſt die

Frage, das andere lieſt oder rezitiert die Antwort. Sollte da der eine oder andere aus dem häuslichen Kreiſe, der gerade anweſend iſt, nicht zuweilen unwillkürlich aufhorchen müſſen und ein gutes Wort oder einen Anſtoß zum Nachdenken empfangen können? Oder ſetzen wir den andern Fall: die Mutter oder der Vater oder eins der älteren Geſchwiſter verſtände ſich dazu, am Abend oder am Sonntag dem Schulkinde beim Lernen ſeiner bibl. Lektion behülflich zu ſein oder das bereits Gelernte zu überhören, was mit der Hülfe des Frageheftes weder unbequem noch langweilig iſt: wäre das nicht eine mehr als bloß liebliche Scene? Solchen Hoffnungen darf man freilich nicht nachgehen, weil man ſie nicht direkt veranlaſſen kann; allein wenn irgend eins der vorhandenen Schul-Lehrmittel imſtande iſt, auch dem häuslichen Kreiſe eine kleine Anregung zu geben, ſo darf man es von einem bibl. Fragebüchlein hoffen.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf das letzte, das vierte Lernſtadium: die freie Reproduktion der bibl. Geſchichten. Von den 3 (oder 4) bibliſchen Geſchichtsſtunden der Woche bleibe dafür etwa die letzte ganz vorbehalten. Da die Fragen ſchon in der Schule gehört und geleſen und zu Hauſe wiederum geleſen worden ſind, ſo wird das Leſen derſelben jetzt, bei der freien Beantwortung, kaum zu einem Bedenken Anlaß geben können. (Ein ſolches Bedenken iſt nämlich irgendwo laut geworden.) Findet indes der Lehrer es geratener, ſelber die Fragen zu leſen, ſo hat er dazu ja völlig freie Hand. Stellt er ſie ſelbſt, ſo würde es ſogar zuläſſig ſein, dieſelben je zuweilen mit anderen Worten auszudrücken. Ob die Kinder bei den Antworten genau den bibl. Wortlaut feſthalten oder im Ausdruck ſich freier bewegen, iſt nur dann von Bedeutung, wenn letzteres in einem beſtimmten Falle auf eine mangelhafte Repetition ſchließen läßt; in der Regel werden die Antworten der Fleißigen ſich nicht weit vom Bibelwort entfernen. Was der Lehrer behufs eines umfaſſenderen oder tieferen Verſtändniſſes noch fragen oder ſagen will, mag er an die vorliegende Repetitionsfrage anknüpfen; dahin gehört auch das Aufſchlagen der bezeichneten oder ſelbſt gewählten Parallelſtellen, und das Zitieren eines einſchlagenden Liederverſes oder Katechismusſatzes. Es iſt gut und wichtig, daß dieſes letzte (vierte) Lernſtadium dem erſten, wo der Lehrer die Geſchichte vortrug, auch darin gleiche, daß eine ernſte erbauliche Stimmung in der Klaſſe vorwalte; ſchon darum, damit Kinder und Lehrer eingedenk bleiben, es handele ſich hier um Taten Gottes, die zum Heil der Menſchen geſchehen und erzählt ſind. Das Merken dieſer Abſicht der heil. Geſchichte iſt eben dasſelbe, was das Regulativ das „Erleben der Geſchichten“ nennt: der Einblick in unſer und in Gottes Herz. Die entſcheidend-

Hinweisung auf diesen wichtigen Punkt fällt nach meiner Ansicht dem ersten Lernstadium, dem mündlichen Vortrag des Lehrers zu; was später und namentlich bei der schließlichen freien Reproduktion zu demselben Zweck auftritt, kann wesentlich nur das Erstgehörte wieder auffrischen, verdeutlichen und seinen Eindruck aufs Gewissen verstärken wollen.

Das ist der Gebrauch des Enchiridions durch die vier Lernstadien*) der Wochengeschichten hindurch, wie ich ihn denke und handhabe. Wer behaupten will, daß die genannten Zwecke insgesamt auf eine andere Weise bequemer und besser erreicht werden können, als durch die Hülfe, welche ein Fragebüchlein bietet, — dessen Gründe und Erfahrungen wäre ich höchst begierig zu hören.

Nachbemerkung. Wir erweisen vielleicht dem Leser einen Dienst und einen Gefallen, wenn wir zum Vergleich mit dem vorhin beschriebenen Lehrverfahren die kurze Beschreibung eines anderen Verfahrens hierhersetzen. In Schmids Encyklopädie (S. 649 ff.) empfiehlt der als Mitarbeiter des schlesischen Schulblattes und des Bock'schen „Wegweisers" rühmlichst bekannte Seminarlehrer Schurig folgende Behandlung der biblischen Geschichten:

„Zunächst steht fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die bibl. Geschichte frei, in bibl. Sprache zu erzählen hat, wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt: auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte in der heil. Schrift selbst gelesen. (Erstes Stadium.) Es ist notwendig (zweites Stadium) — daß nach dem ersten Erzählen auf den beiden unteren Stufen der Lehrer die Geschichte in kleineren Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Tatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müssen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Wie man Satz für Satz fortschreitet, ist auch alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes

*) Die psychologische Begründung dieser 4 Lernstadien gibt der Aufsatz: „Zur pädagogischen Psychologie." S. 19 ff. Separatabdruck aus dem Ev. Schulblatt, Jahrg. 1866. Gütersloh bei C. Bertelsmann.

Verfahren und durch eine präzise, sicher anzueignende Feststellung des Ergebnisses."

„Die Einführung in das Verständnis (— die jetzt folgenden Bemerkungen dürfen wir wohl vorwiegend auf die Oberstufe beziehen —) hat es vor allem mit Erzeugung einer inneren lebendigen Anschauung nicht bloß des äußeren geschichtlichen Verlaufs, sondern vornehmlich der Zustände der redenden und handelnden Personen zu tun. Überall ist das innere geistige Band zwischen den Momenten der Geschichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geschichte hervorzuheben. Nimmer aber darf sich in der Besprechung die Absicht geltend machen, als solle durch sie die Geschichte erst die wirksame Kraft erhalten: sie hat sich mit ihren Zutaten darauf zu beschränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geschichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geschieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende Frage, durch das Klopfen an das Gewissen mit einem Worte, ja bloß durch einen seelenvollen, ernsten oder milden, strafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort gesprochen wird. Als eine Hülfe sind in diesem Sinn Bibelsprüche, Liederverse, Katechismusstücke zu verwenden, indem sie erstlich dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpunkte zu sammeln und durch den schlagenden Ausdruck um so stärker auf das Herz wirken zu lassen; zweitens, indem die erbauliche Besprechung durch das Zusammenbeten oder das Singen des Liederverses sich zur Andacht steigert, welche die empfangenen Eindrücke dem gesammelten Gemüte tiefer und dauernder einprägen soll; drittens, indem sie die Seite der Geschichte herausheben, die für die Auffassung der Geschichte wesentlich bedingend ist. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geschichte durch andere, sowie durch stete Bezugnahme auf das Leben, die Versuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiste der Geschichte, denn „die bibl. Geschichten sind die rechten Tagesgeschichten," sie wiederholen sich täglich. Zur sinnlichen Veranschaulichung dienen bibl. Bilder, doch dürfen sie während des Erzählens nicht vorgehalten werden; es muß sich die erklärende Betrachtung des Bildes mit Erklärung der Geschichte verbinden. Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Örtlichkeit die Karte des heil. Landes in Gebrauch genommen."

„Der erklärenden Besprechung folgt — (drittes Stadium) — abermaliges zusammenhängendes Erzählen von seiten des Lehrers."

„Dann wird dieselbe — (viertes Stadium) — von den Kindern ausdrucksvoll und schön nacherzählt. — Alle behandelten Ge-

ſchichten müſſen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schluſſe des Schuljahres erzählt werden können; denn fragmentariſches Wiſſen hiſtoriſcher Einzelheiten iſt unfruchtbarer Notizenkram. Dieſe Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar (?) angeſehen werden, weil ſie den geſegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt (?) und die einzige Bürgſchaft für einen fortwirkenden Einfluß der bibl. Geſchichte iſt. (?) Bibliſche Hiſtorienbücher dienen auf der Unter- und Mittelſtufe zum Nachleſen der behandelten Geſchichten." — —

Wir glauben auf dieſe Bemerkungen Schurigs um ſo mehr aufmerkſam machen zu ſollen, als ſie in klarer, bündiger Weiſe das Verfahren beim bibl. Geſchichtsunterricht darlegen, welches die nächſten Vertreter der Regulative im Auge haben. In manchen Punkten — z. B. formell in der Unterſcheidung und Beobachtung von vier Lernſtadien — ſtimmt es mit dem von uns empfohlenen Verfahren überein; im übrigen finden ſich aber auch weſentliche Abweichungen. Der Leſer, dem es um ein klares Urteil in der Sache zu tun iſt, wird wohl tun, das Übereinſtimmende wie das Abweichende genau aufzuſuchen und zu fixieren. Auf einige Punkte wollen wir ſelbſt kurz hindeuten.

Erſtes Lernſtadium: Mit Recht will Herr Schurig auf der Unter- und Mittelſtufe die Geſchichte frei erzählt wiſſen; dagegen ſoll auf der Oberſtufe der mündliche Vortrag des Lehrers durch das Leſen aus der Bibel erſetzt werden, während wir auch hier ein freies Erzählen von ſeiten des Lehrers fordern und dieſe Forderung aus vielen Gründen aufs entſchiedenſte betonen. Wir betonen ſie um ſo mehr, weil (auch nach Herrn Schurig) das freie Erzählen etwas Schweres, mithin das Höhere iſt, aber die Bequemlichkeit ſich gern mit dem Leichteren begnügt und zwar um ſo eher, wenn ſie glauben darf, daß das Bequemere auch das Richtigere ſei. Ich bin nicht wenig erſchrocken, als einmal ein preuß. Schulrat äußerte, viele, die meiſten ſeiner Lehrer ſeien gar nicht fähig, die bibl. Geſchichten auf der Oberſtufe frei und anſchaulich erklärend zu erzählen, und wenn doch, ſo ſeien ſie zu faul, ſich dafür ordentlich zu präparieren, oder ſie hätten (nach ihrer Ausſage) keine Zeit dazu — (vielleicht wegen der nötigen Sorge für die Landwirtſchaft und die landwirtſchaftlichen Vereine und für Privatſtunden und für politiſche Kannegießerei und Kartenſpielen und dgl.); ſie beſchränken ſich demnach darauf, die Geſchichte in der Schule leſen und wiederleſen zu laſſen, dann zum häuslichen Memorieren aufzugeben und ſchließlich das Memorierte am andern Tage abzuhören. Wiederholungsfragen zu ſtellen nach der Weiſe des Enchiridions und Erläuterungsfragen beizufügen — dazu ſeien ſie auch nicht imſtande und

würden von Tag zu Tage unfähiger dazu; er wolle in der Tat bei dieſen gern zufrieden ſein, wenn ſie die Geſchichte ſchlichtweg leſen ließen und dann ſich bequemten, das Enchiridion zur Hand zu nehmen und deſſen Fragen leſend oder frei beantworten zu laſſen; ſo würde das ertötende Treiben wenigſtens einigermaßen belebt werden und das Memorieren mit einigem Verſtändnis geſchehen. — Freilich — wo es ſo ſteht, was iſt da zu hoffen und was will da werden? Was haben da die Seminarien und die Lehrerprüfungen genützt? Ich kenne Sonntagsſchulen, die von Handwerksgeſellen geleitet werden, wo die Kinder einen mit mehr Geſchick und Geiſt erteilten bibl. Geſchichtsunterricht erhalten, als bei ſolchen Lehrern. Seien ſie fähig oder unfähig — auch auf der Oberſtufe ſollen die Lehrer die Geſchichte mündlich frei und anſchaulich erzählen, und wenn ſie es nicht können, ſo ſollen ſie es lernen.

Wenn Herr Schurig das mündliche Erzählen von ſeiten des Lehrers auch auf der Oberſtufe einräumen wollte, ſo würde vermutlich meine Anſicht von der ſeinigen doch noch darin abweichen, daß ich ein umſtändlicheres Erzählen fordere, — umſtändlicher ſowohl wegen des zu erzählenden anſchaulichen Verſtändniſſes als wegen der zu wünſchenden Erbauung.

Weſentliche Verſchiedenheiten finden ſich namentlich auch beim zweiten Lernſtadium. Die Vergleichung iſt aber hier erſchwert, weil die kurze Skizze nicht genau erkennen läßt, was von dem Geſagten bloß auf die Oberſtufe, oder auch auf die Unter- und Mittelſtufe zielt. Meine Bemerkungen oben im Text beziehen ſich lediglich auf die Oberklaſſe. So viel iſt jedoch klar: Herr Schurig hat im zweiten Lernſtadium weſentlich auch den Zweck der Erbauung im Auge, während bei mir hier dieſer Zweck zurücktritt und dagegen andere Ziele im Vordergrunde ſtehen, namentlich das verſtändige Leſen der Geſchichte. Zum andern ſcheint wenigſtens Herr Schurig der „erklärenden und erbaulichen Beſprechung“ im zweiten Stadium ſo viel Gewicht und Raum geben zu wollen, daß ſie ſtark an Niſſens umſtändliche Katechiſationen erinnert. Überdies geht das zweite Erzählen des Lehrers (auf der Unter- und Mittelſtufe), welches Satz für Satz zergliedernd vorſchreitet, doch wenig erbaulich zu Werke — obgleich Herr Schurig auf der Oberſtufe das zweite Stadium entſchieden auf die Erbauung gerichtet ſein läßt, — und es ſcheint auch mehr der feſten Einprägung dienen zu ſollen, als ich hier für zweckmäßig halten kann.

Der Unterſchied im Lernziel — wo Herr Schurig fordert, daß alle behandelten Geſchichten am Schluſſe des Schuljahres von der bei weitem größten Mehrzahl der Kinder ſollen ſchön —

[illegible] nacherzählt werden können — [illegible] genug in die Augen.

Die meisten übrigen Differenzen zwischen uns lassen sich wohl zumeist darauf zurückführen, daß ich beim zweiten bis vierten Lernstadium auch ein gedrucktes Fragebeft zu Hülfe nehme. —

Auch Löhe („der evangelische Geistliche“) hält dafür, daß innerhalb jeder Lehrlektion der mündliche Vortrag des Lehrers vorangehen müsse; zugleich empfiehlt er, selbst beim Katechismusunterricht, innerhalb jeder Lektion verschiedene Lern- oder Lehrstadien, die hinsichtlich der Unterscheidung und Charakterisierung mit den unsrigen fast genau übereinstimmen. Er sagt (a. a. O. S. 130): „Man könnte freilich sagen, daß heutzutage die katechetische Rede (neben dem katechet. Dialog) wenig gebraucht werde; allein das liegt doch am Ende nur daran, daß man nicht mehr so viel von Mund zu Mund lehrt, daß man aus allerlei Gründen von verschiedenem Werte den Schülern anstatt der mündlichen Rede einen gedruckten Unterricht — d. i. Katechismus, was eben „Unterricht“ und metonymisch „Unterrichtsbuch“ bedeutet — in die Hand gibt, welcher Inhalt und Maß bestimmt. Dies ist ein Surrogat der mündlichen Belehrung, welche dem katechetischen Gespräch vorangehen soll. Es ist so, aber es sollte nicht sein. Der Lehrer sollte demnach und obwohl die Schüler den Katechismus gedruckt vor sich haben, jedes Pensum erst in mündlicher Rede vortragen, dann lesen lassen, dann fragen. Hierdurch entstände eine Vereinigung dreier verschiedener Unterrichtsmomente, welche desto sicherer zum Ziele führen würden.“

Daß Löhe hier nur 3 Lernstadien nennt, rührt, wie leicht zu erkennen, daher, weil er lediglich die Unterrichtsmomente, welche innerhalb derselben Lehrstunde Platz haben, ins Auge faßt und das vierte Moment, das selbsttätige Repetieren des Schülers, einstweilen außer Betracht läßt. Rechnet man dieses Moment hinzu, und hält man dabei im Auge, daß nunmehr die vollständige Absolvierung des Pensums in eine zweite Lehrstunde hinübergreifen muß, so ergeben sich die 4 Lernstadien in der von uns bezeichneten Reihenfolge von selbst.

Abgesehen von der formellen Übereinstimmung, die wir zu unserer Freude bei Löhe fanden, hat jener Ausspruch noch eine andere, viel weiter reichende Bedeutung: der formale pädagogische Weg weist auf das Ziel hin, wo auch die materiale Zusammenstimmung, die Verbindung und Durchdringung der pädagogischen Form und des theologischen Materials, gefunden werden kann. Hören wir vorher noch

ein Wort des einsichtigen und erfahrenen Mannes auch über die Auswahl des Unterrichts-Materials (a. a. O. I, S. 133):

„Jener Alte" — (es ist nämlich von dem Unterschied der katechetischen Unterweisung bei Erwachsenen und Kindern die Rede) — „jener Alte, welcher auf die Frage des Katecheten die Antwort gab: „da ich so alt war wie diese Kinder, wußte ich alles, jetzt weiß ich nichts mehr" — „steht nicht vereinzelt, er könnte Legion heißen. Daher wird der katechetische Inhalt (bei alten und jungen) so ziemlich sich gleich bleiben unter allen Umständen."

„Es wird also biblische Geschichte und Katechismus Hauptinhalt der Katechese genannt werden müssen, und selbst der von dem allgemeinen Unterricht zu sondernde Konfirmandenunterricht (der aber, nach Löhe, nur wenige Wochen zu umfassen braucht, wenn der allgemeine Unterricht seine Schuldigkeit getan hat) — wird sich, was den Inhalt anlangt, wenig von dem übrigen katechetischen Inhalt unterscheiden, seinen charakteristischen Unterschied mehr in der besonderen Absicht und Beziehung haben."

„Man könnte es ebenfalls ungewöhnlich finden, die heilige Geschichte mit in den Bereich der Katechese zu ziehen; allein die christliche Lehre ist dem größten Teile nach reine Abstraktion von der Geschichte, von den großen Heilstaten Gottes. Es kann niemand ohne Geschichte die christliche Lehre lernen, und wenn eins von beiden, entweder die Lehre oder die Geschichte, wegbleiben müßte, so würde man an der Lehre weniger verlieren als an der Geschichte, welche ja selbst Inhalt der Lehre und lehrhaft ist."

Es hat mich nicht wenig überrascht und gefreut, als ich seiner Zeit diese Äußerung aus dem Munde eines Theologen fand, zumal eines Theologen, den man anderwärts wohl in alten Gedanken und Gedankengängen befangen glaubt. Wie müßte sich ein Schulmann freuen, wenn nur einmal alle unsere Seminardirektoren, die doch von Rechtswegen den pädagog. Verstand ins Amt mitbringen sollten, zu diesem Grade von katechetischer Einsicht vordringen könnten, — zu geschweigen der Theologen im lutherischen oder reformierten oder „unierten" Pfarramt, die ja auch bald dahin vordringen würden, wenn sie aus dem Munde ihrer Fachgenossen im Schulamt einmal die „reine pädagogische Leh
fälscht und entschieden bezeugen hörten. Bis es dahin ko
wir den einen wenigstens um so werter halten und uns se
freuen.

Möchte Löhe nur noch einen Schritt vor
den oben ausgesprochenen Gedanken konsequent

ſo: Bibliſche Geſchichte und Lehre bilden den Hauptinhalt der Katecheſe und zwar ungetrennt — nicht erſt Geſchichte, etwa auf der Unterſtufe, und dann Lehre für die Oberſtufe (wie man's gewöhnlich faßt), ſondern beides auf jeder Stufe, bei Anfängern, bei Geförderten und Erwachſenen, ungetrennt zuſammen, — auch nicht in zwei geſchiedenen, wenn auch parallelen, Kurſen nebeneinander fortgehend, ſondern beides zu einem Lehrgange in ſorgfältiger Durcharbeitung verbunden und in konzentriſchen Jahreskurſen aus kleinerem Bereich in die Weite fortſchreitend, — ſo nimmt es wohl auch Löhe, oder er iſt wenigſtens in der Richtung zu dieſer Meinung: das iſt das rechte. Aber noch eins muß hinzugenommen werden zu dieſen zwei Elementen: das Gebet, das Lied und gebetartige Bekenntnisausſprüche, was wir kurz das liturgiſche Element nennen möchten, wozu alſo auch etliche Katechismusſtücke z. B. Luthers Erklärung der Glaubensartikel, die erſte Frage des heidelb. Katechismus u. ſ. w. gehören. So entſteht ein dreifaltiges Ganzes; aber dieſes Ganze muß auch ungetrennt erhalten werden, es muß ein Ganzes bleiben. Denkt man ſich nun dieſes rechte Ganze zu einem Lehrgange — nach konzentriſchen Jahreskurſen — verarbeitet, und beobachtet dann beim Lehrverfahren die von der Pſychologie empfohlenen vier Lernſtadien für die einzelnen Lektionen, ſo würde das, wonach die Pädagogik ſo lange ſchon ausſchaut und was der treffliche Tobias Beck in ſeinem neuen „Leitfaden"*) geſucht, aber wieder weit verfehlt hat, wirklich gefunden ſein: der chriſtliche Religionsunterricht nach „generativer" d. h. auch: nach bibliſcher Methode.

Was aus dem dreifachen Stoffe jenes Lehrganges memoriert werden ſoll, iſt eine beſondere Frage. Meine Antwort darauf iſt kurz die: Wörtlich zu memorieren ſind erſtlich Sprüche und ſpruchartige Stellen aus der bibl. Geſchichte, etliche größere Lehrſtücke aus der heiligen Schrift, und ſodann alles, was zum liturgiſchen Teil des Lehrganges gehört, aber keinerlei Erklärungen. Alles Übrige wird nur judiziös memoriert.

---

3. (Kritik eines andern, vielfach gebräuchlichen Memorierverfahrens.) Es könnte nun noch das Bedenken erhoben werden, ob die Kinder durch eine ſolche Behandlung der bibl. Geſchichte

*) „Leitfaden der chriſtlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus", von Dr. J. T. Beck. Prof. in Tübingen (I. Abteil. Lehrſätze, II. Abteil. Bibeltext [Sprüche!].) Stuttgart, J. F. Steinkopf, 1862.

auch befähigt würden, eine bibl. Geſchichte völlig frei im Zuſammenhange wieder zu erzählen, und: ob dies Ziel nicht auch ohne Hülfe eines Fragebuches erreicht werden könne.

Daß dieſes Ziel, ſo weit es nötig iſt, auch beim Gebrauche des Enchiridions erreicht werden kann, glaube ich behaupten zu dürfen; es iſt kein Grund abzuſehen, warum das Fragebuch daran hinderlich ſein ſollte. Daß es auch ohne eine ſolche Hülfe erreicht werden kann, wie ein Rezenſent behauptet — ſoll nicht beſtritten werden. Aber ich beſtreite, daß es eben ſo leicht geſchehe; ich beſtreite ferner, daß auf dieſem andern Wege auch die andern angeführten Zwecke (ein ſinniges, verſtändiges und freudiges Lernen ꝛc.) vollaus zu ihrem Rechte kommen; — ich muß endlich beſtreiten, daß — wie jener Rezenſent behauptet — in der Elementarſchule ſchon das freie ſelbſtändige Wiedererzählen ganzer Geſchichten gleichſam das höchſte äußere Lernziel ſein ſolle.

Über die erſten beiden ſtreitigen Punkte glaube ich das nötige bereits geſagt zu haben; der dritte Punkt verlangt jedoch noch eine beſondere Beleuchtung. Er betrifft eine Forderung, die man bekanntlich (mit Recht oder mit Unrecht) auch aus dem 3. Regulativ hat herausleſen wollen.

Wollte jene Forderung nur ſagen, daß die Kinder auch im Wiedergeben größerer Geſchichtsabſchnitte und ganzer Hiſtorien geübt werden ſollen, oder daß die ſprachfertigen und fähigen Schüler die kurz vorher durchgenommenen Geſchichten ſollen erzählen können: ſo brauchte man kein Wort weiter darüber zu verlieren. Allein ſo iſt es da, wo man dieſe Forderung gern betont, nicht gemeint, ſondern es wird verlangt, daß die Kinder eine anſehnliche Zahl der gelernten Geſchichten für die freie Reproduktion im Zuſammenhange ſtets präſent haben ſollen. Da hebt nun der Disput an, — und ich an meinem Teile werde, ſo lange man mich nicht eines beſſern belehren kann, auf das entſchiedenſte wider dieſe letzte Anforderung proteſtieren. Schon die nackte Didaktik ſpricht dagegen, noch mehr aber die, welche auch von der Wahrheit zur Gottſeligkeit etwas weiß.

Die Spitze jener Anforderung geht nämlich nach richtiger Analyſe nicht, wie vorgegeben wird, auf ein reiches Wiſſen in den heiligen Geſchichten, ſondern auf ein Sprechenkönnen, auf ein hohes Ziel in der Sprachbildung. Ich ſage nicht, daß dieſes Ziel nicht erreichbar werden kann; aber ich frage: warum ſoll es erſtrebt [illegible]? in welchem Verhältnis ſteht dieſer Zweck zu der darauf verwendeten [illegible] kraft? warum ſoll dieſe äußerliche Kunſt gerade an dem [illegible] Stoffe geübt werden? warum ſoll die [illegible]

dächtniſſes und der Sprachübung juſt an der heil. Geſchichte geſchehen? — Ich bin kein Gegner der Gedächtnisanſtrengung, im Gegenteil: die Zweckmäßigkeit des Memorierens und zwar in allen Lehrfächern iſt von mir ſtets ſtärker betont worden, als es die dermalige pädagogiſche Praxis vertragen will. Meines Wiſſens iſt auch von mir zuerſt ausgeſprochen worden, daß der Religionsunterricht, weil in demſelben tüchtig memoriert wird, bisher mehr zur Sprachbildung beigetragen habe, als die eigentlichen ſogenannten Sprachſtunden: und ſo habe ich auch in der erſten Begleitſchrift mit Fleiß hervorgehoben, daß mit Hülfe des Enchiridions noch mehr für die Sprachbildung erzielt werden könne, als bisher erzielt worden iſt. — Allein etwas anderes iſt der Ertrag für die Sprachbildung, welcher dem rechten Religionsunterricht gleichſam von ſelbſt zufällt, und wieder ein anderes der ſprachliche Gewinn, welcher mit allem möglichen Aufwand von Kraft und Zeit und dazu auf Koſten wichtigerer Zwecke erſtrebt werden muß, — als ob das höchſte Ziel der chriſtlichen Lehre darin beſtände, eine recht anſehnliche Zahl bibl. Geſchichten frei vortragen zu können. Die Verehrer des ſyſtematiſchen Katechiſierens über die bibl. Geſchichte haben ſich gewiß tüchtig vergriffen, aber ihr Mißgriff iſt in der Tat faſt klein im Vergleich mit dem, deſſen die Verehrer des planmäßigen Memorierens ganzer bibl. Geſchichten ſich ſchuldig machen. Während jene doch nur in den Mitteln irren, dabei aber ſehr wohl verſtehen können, welches die Hauptſachen der chriſtlichen Unterweiſung ſind, und dieſe Hauptſachen auch Hauptſachen ſein laſſen, — verwechſeln dieſe, ihre vermeintlichen Antipoden, ſogar die Zwecke, indem ſie eine Nebenſache faktiſch als Hauptſache behandeln, ein Irrtum, der notwendig weit ſchlimmere Folgen haben muß, als jener gehabt hat. Es iſt wahrhaft traurig, daß man ein Jahrzehnt nach dem Erſcheinen der Regulative noch ſolche Irrtümer bekämpfen muß. Wenn jenes Verfahren im bibl. Geſchichtsunterricht nur auch irgend ein Analogon in andern Unterrichtsfächern aufzuweiſen hätte! Wo iſt denn, ſelbſt auf höheren Schulen, ein Lehrer der Geographie, Naturkunde und Geſchichte je auf den Gedanken geraten, bei 12- bis 14jährigen Schülern das freie Reproduzieren großer Konvolute von geſchichtlichen, geographiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Beſchreibungen als höchſtes Unterrichtsziel ſich zu denken und zu erſtreben? Wird ein ſolcher Lehrer ſich nicht gern damit begnügen, wenn die Schüler auf paſſende Fragen richtig und zuſammenhängend antworten und größere Stücke nach ruhigem Überlegen ſchriftlich wiedergeben können?

Ich ſelber laſſe allerdings aus dem Leſebuch memorieren: geſchichtliche, geographiſche und naturkundliche Darſtellungen, aber nicht in der Meinung,

daß die Kinder so am besten die Sachen lernten, sondern mehr zu sprachlichen Zwecken — für die Sprachstunde. So können ja auch etliche bibl. Historien memoriert werden; aber in den Religionsstunden darf keine Forderung vorkommen, die nicht im Dienste ihrer höheren Zwecke steht.*)

Seit dem Erlaß der Regulative sind viele treue Lehrer durch jene unbefugte Forderung in ihrem Gewissen bekümmert und bedrängt worden, hier durch den Buchstaben des Gesetzes, dort durch einsichtslose Schulinspektoren. Darum hat das Ev. Schulblatt je und je, zwar in rücksichtsvoller Form, aber doch entschieden, dagegen Protest eingelegt. Ein so tüchtiger wie christlich bewährter Lehrer in den östlichen Provinzen — ein Mann, über den einst ein hochstehender Schulbeamter privatim ein so ehrenvolles Zeugnis aussprach, wie es mir kaum jemals über einen Lehrer zu Ohren gekommen ist,**) schreibt mir einmal: „Das Ev. Schulblatt mußte mit seinem Erscheinen in meine Hände wandern. Dies Blatt war zu einer Zeit mein Trost, als ich, gedrängt durch Mißverständnisse aller Art, längere Zeit ein Treiber meiner Kinder geworden war, und darüber alle Amtsfreudigkeit beinahe verloren hatte.“ Was für ein Drängen muß doch damals durch die Lande gegangen sein, wenn selbst solche Männer sich seiner nicht erwehren konnten! Aber es ist noch nicht zu Ende: ich fürchte beinahe, der jüngst empfohlene „Normal-Lehrplan“ wird vielfach das alte Übel von neuem ins Kraut schießen lassen. Das Enchiridion und die Weise des christlichen Unterrichts, welche oben skizziert worden ist, haben in den Verehrern des massenhaften Memorierens eben so entschiedene Gegner als an den Freunden des syste-

*) Auch über das Memorieren findet sich bei Löhe ein treffliches Wort („Haus-, Schul- und Kirchenbuch,“ I. Teil, 4. Aufl.):

„Ein Hauptgrundsatz für das Auswendiglernen auf allen Lebensstufen wird der sein, daß man niemals lerne, bloß um zu lernen und das Gedächtnis zu üben, sondern immer die Gedächtnisaufgaben in den Dienst eines höheren Lebenszweckes stelle. Wer lernt, nur um zu lernen, wird leicht sinnlos lernen. Wer zu einem bestimmten Zwecke lernt, wird dies leicht vermeiden, und dennoch das Gedächtnis nicht minder, sondern besser üben, als der auf bloße Übung ausgeht. Es ist das Gedächtnis nichts Selbständiges, sondern seiner Natur nach etwas Dienstbares. — Die religiösen Aufgaben, von denen hier die Rede ist, stehen entweder im Dienste der Erkenntnis göttlicher Dinge oder im Dienste des gottesdienstlichen Lebens und Betens.“

**) Wenn dem lieben bescheidenen Kollegen dieses Blatt zu Gesicht kommt, so verzeihe er gütigst, daß ich hier notgedrungen etwas öffentlich mitteile, was ihm selber unbekannt geblieben war. Da er während seines erfahrungsreichen Lebens mit mancher bitteren Pille hat fertig werden müssen, so wird er, wie ich traue, auch diese süße ohne Schaden zu verdauen wissen.

matiſchen Katechiſierens. Ich bin indes der guten Zuverſicht, daß die richtige Anſicht ſchließlich durchgedrungen ſei, wenn die beiden falſchen Theorien zur Rechten und Linken nicht von außen her Gunſt und Stütze fänden, namentlich von daher, wo man ſich nicht ſcheut, andern ſchwere Laſten aufzulegen, die man doch ſelber nicht mit einem Finger anrühren mag.

Die vorſtehende (dritte) Bemerkung hätte wohl unterbleiben können, indem das Enchiridion an ſich nicht davon berührt wird, ob jemand ganze Hiſtorien memorieren laſſen will oder nicht, da es dem erſteren wenigſtens nicht hinderlich iſt. Aber faktiſch ſtellen ſich die ſogenannten Memorierfreunde ihm doch in den Weg, weil ſie merken, daß es auf einem ganz anderen Boden gewachſen iſt, und daß ihre Lieblingsidee vor der religionsunterrichtlichen Anſicht, welche das Enchiridion vertreten hilft, keine Gnade findet.

Nachbemerkung. Es wird ohne Zweifel für die Leſer ſo intereſſant wie lehrreich ſein, auch eine gute Stimme aus dem Auslande über unſern Religionsunterricht zu hören. Wir machen daher aufmerkſam auf das inhaltreiche Schriftchen: „Der evangel. Religionsunterricht in Deutſchland, Großbritannien und Dänemark von C. A. Torén, Profeſſor der Theologie in Upſala. In der Überſetzung herausgegeben von W. Thilo, Seminardirektor in Berlin.“ (Gotha bei Beſſer 1865. 169 S.) Was den Verfaſſer zur Bearbeitung desſelben veranlaßte, iſt nach dem Vorwort des deutſchen Herausgebers folgendes:

„Nachdem in Schweden ſeit mehreren Jahren eine Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, ja mechaniſche Behandlung des religiöſen Unterrichtsſtoffes ins Leben getreten war und ſelbſt auf dem Reichstage wie bei der Regierung eine hinreichende Anzahl von Freunden gewonnen hatte, glaubte man in jenem Lande, um die lebendigeren Anſichten, welche ausgeſprochen wurden, zu ſicherer Geltung zu bringen, auch den Weg der Vergleichung oder des Vorbildes einſchlagen zu müſſen.“

„Herr Prof. Dr. Torén wurde deshalb von ſeiner Regierung beauftragt, von der religiöſen Unterweiſung der evangeliſchen Jugend in Deutſchland und Großbritannien Kenntnis zu nehmen und über deren Eigentümlichkeit eingehenden Bericht zu erſtatten. Dieſer Bericht liegt nun in dem genannten Schriftchen auch den deutſchen Leſern vor.“

Es ſei mir erlaubt, die Leſer vorher auf einige Umſtände aufmerkſam zu machen, über die das Buch ſelbſt keine Auskunft gibt; ihre Kenntnis iſt zum richtigen Verſtändnis desſelben durchaus notwendig. Ich ſelbſt

wurde durch den Verfasser, der bei seiner Reise auch ein paar Tage hier zubrachte, darauf hingewiesen — genauer jedoch noch durch zwei treffliche schwedische Lehrer, die später in Barmen zum Besuche waren. Die vorhin erwähnte „Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, mechanische Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes“ hing zunächst mit der von kirchlicher Seite projektierten Herausgabe und Einführung eines neuen größeren Katechismus zusammen oder war vielmehr geradezu dadurch veranlaßt, — ähnlich wie vor einigen Jahren in Hannover und in Holstein. Der kleine Katechismus Luthers nimmt im dortigen Unterricht und kirchlichen Leben von alters her eine solche Stelle ein, wie nirgendwo in Deutschland. Es wird nämlich nicht bloß in der Schule von der untersten Stufe an gelernt, sondern auch in den Familien, weil diese selbst, und zwar groß und klein, jährlich einmal vom Pastor im Katechismus examiniert werden. Für je einen kleinen Komplex benachbarter Familien ist jährlich ein Tag bestimmt, an dem alt und jung, Herrschaft und Gesinde sich in die Kirche begiebt und dort sich um den Altar stellt, wo dann der Geistliche vorzugsweise die jüngeren Glieder über ihr Katechismusverständnis befragt, aber beim Rezitieren auch die älteren mit heranzieht. Diese Einrichtung ist offenbar etwas so Eigentümliches und in seiner Art Vortreffliches, daß der Katechismusgebrauch in Deutschland, der eben nur als ein Schulgebrauch bezeichnet werden kann, als etwas ganz Anderes und Apartes angesehen und beurteilt werden muß. Als man nun in Schweden mit dem Projekt eines größeren katechetischen Leitfadens auftrat, legten fast alle Schulmänner, aber auch manche Geistliche Protest dagegen ein. Man besorgte mit Recht, daß die Einführung des größeren Buches den bewährten segensreichen Einfluß des kleinen Katechismus schwächen werde; sodann aber wurde betont, daß die biblische Geschichte die erste Stelle und das Hauptgewicht im gesamten Religionsunterricht haben müsse, und drittens wünschte man, daß das schulmäßige Lernen des kleinen Katechismus nicht vor dem 10. Jahre beginne. Offenbar war diese letztere Ansicht Punkt für Punkt im Recht, und daher erhielt sie auch allmählich immer mehr Beifall, obgleich sie anfänglich wider ihre altorthodoxen Gegner einen schweren Stand haben mochte, da in Schweden jede Neuerung namentlich auf dem kirchlichen Gebiete über die Maßen erschwert ist. Außer der besseren pädagogischen Einsicht stand den Neuerern aber auch dies zur Seite, daß sie in christlicher Hinsicht ein gutes Gewissen hatten und man ihnen nicht vorwerfen konnte, unter dem Deckmantel der Pädagogik trachteten sie dahin, die christliche Wahrheit zu eskamotieren. (Wir nennen sie „Neuerer“; eigentlich sind es aber „radikale Reaktionäre“, weil sie zur Ur-Methode, zur Methode der Bibel

zurückkehren wollen.) So kam es denn dahin, daß die Regierung auf ihre Seite trat und den so einsichtsvollen wie umsichtigen Prof. Torén ins Ausland sandte, um über den dortigen Stand der neueren Pädagogik in betreff des Religionsunterrichts sichere Nachrichten zu holen.

Es ist sehr zu bedauern, daß der bekannte Katechismusstreit in Hannover nicht ein gleiches reinliches Resultat erzielt hat. Freilich war der Streit selbst ein sehr unreinlicher, unklarer. Die Freunde des neuen Walther'schen Katechismus hatten zumeist und im wesentlichen das christliche Recht auf ihrer Seite, nicht aber das pädagogische; wären sie in letzterer Beziehung einsichtiger gewesen, so würden sie der christlichen Wahrheit besser zu dienen verstanden haben, als durch die neue Ausgabe einer alten abstrakten Katechismusauslegung. Den Gegnern, wenigstens den geistlichen, ging es zumeist nicht um Förderung biblischer Heilswahrheit, sondern um Konservierung eines alten oder um Importierung eines neumodischen Rationalismus; an pädagogischer Vernunft gebrach es bei ihnen nicht weniger als auf der andern Seite, denn sonst würden sie nicht für ihren alten abstrakten Katechismus haben eifern können. Leider sind die entschieden christlich-gesinnten Schulmänner fast ohne Ausnahme im Hintergrunde geblieben, wahrscheinlich deshalb, weil sie fürchteten, durch Mitreden die christliche Wahrheit noch mehr in die Enge zu treiben; nun aber haben sie durch ihr Schweigen die pädagogische Wahrheit, die sie doch zu vertreten berufen waren, verleugnet. Wären sie, wie die schwedischen Kollegen, mutig hervorgetreten und hätten ihre gute Position ohne Rücksicht frank und frei nach links und rechts verteidigt, so würden unfehlbar beide, die Kirche und die Schule, dadurch gewonnen haben. Vielleicht kann aber, was damals versäumt worden ist, noch in etwa nachgeholt werden.

Indem wir nun dem Leser anheimgeben und empfehlen, in Toréns Bericht selbst nachzusehen, was für Erfahrungen der schwedische Schulreisende heimgebracht hat, wollen wir wenigstens einige Stellen, welche das oben besprochene Memorieren der bibl. Geschichte und des Katechismus betreffen, hier mitteilen. Es heißt dort (S. 50):

„Es gab vormals Schulen in Preußen, in welchen für Katechismus und Lieder und bibl. Geschichte ein paar Abhörungsstunden wöchentlich bestimmt waren, und wo die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und einen nach dem andern zu verhören, — ohne alle Entwickelung, Anwendung und Erklärung. — Dieses Verfahren haben jene Bestimmungen (die Regulative) wenigstens de jure aufgehoben. Vielleicht kann man doch den Regulativen nicht ganz die kleine Ausstellung erlassen, daß, ob sie schon zur Wegräumung des vorher üblichen

übergroßen Materials zum Auswendiglernen viel gethan haben, ſie doch gewiſſermaßen eben in dieſer Hinſicht einem falſchen Weſen den Eingang offen gelaſſen haben. So ſcheint es uns nicht ganz richtig, daß die Sonntagsevangelien mitſamt allem Übrigen durch das Gedächtnis ſollen wörtlich angeeignet werden. (De facto werden bekanntlich in vielen Regierungsbezirken auch noch eine große Zahl anderer bibl. Geſchichten ſo zu ſagen wörtlich memoriert.) Das Lernen von Kernſprüchen und gewiſſen bedeutungsvollen Stücken der Perikopen mag von unbeſtreitbarer Wichtigkeit ſein, aber das buchſtäbliche Auswendiglernen von dieſen Stücken in ihrer Geſamtheit ſtimmt nicht mit ihrer eigenen Beſchaffenheit überein. Das Auswendiglernen eines rein geſchichtlichen Abſchnittes kann aus pädagogiſchem Geſichtspunkte meiſtenteils nur als ein Mißgriff beurteilt werden. Vor allem möge man zuſehen, daß man nicht durch mißgeleiteten Eifer Unwillen und Abgeneigtheit gegen das Wort der Schrift wecke, und daß man doch nichts von deſſen Friſche und Anmut wegnehme. Für einen wackeren Lehrer iſt nichts wichtiger, als daß die ſelige und frohe Botſchaft in wahrer Heiligkeit, in dankbarer Ehrfurcht gehalten werde. — Vielleicht kann man auch mit Recht befürchten, daß die Zahl der Kirchenlieder, deren Auswendiglernen gefordert wird, nämlich 30, größer iſt, als daß ſie ſo, wie es wohl die Abſicht iſt, dem übrigen religiöſen Wiſſen der Kinder einverleibt werden können."

Seite 123 ff.:

„Wie bekannt, beſitzt die engliſche Kirche unter ihren Bekenntnisſchriften einen Katechismus, der die großen Hauptpunkte des Chriſtentums enthält. Er iſt kleiner als Luthers kleiner Katechismus, und hinſichtlich ſeines geiſtlichen Charakters lange nicht ſo bedeutend. — Jetzt findet ſich keine offiziell angenommene Erklärung desſelben. Dieſe Erklärungen waren früher nicht wenig gebräuchlich: hie und da haben wir noch eine Tradition davon bemerkt. Es wächſt aber immer mehr das Gefühl, daß, wenn die Kinder einen längeren Katechismus auswendig lernen, ſie die Worte nehmen, ohne ihren Sinn mit zu erfaſſen, und daß dieſes Auswendiglernen leicht der Bequemlichkeit des Lehrers Vorſchub leiſtet. Die gegebenen Erklärungen ſind ausdrücklich da, weniger um von den Kindern gelernt zu werden, als zur Hülfe und Anleitung des Lehrers. Als die Lehrer ſchwächer waren, war in der Tat das Auswendiglernen ſolcher Erklärungen gebräuchlich. — Je nachdem die Lehrer beſſer geworden ſind, iſt auch das ausführlichere Buch weggefallen und die perſönliche, mündliche Erklärung von dem Katechismus der Kirche, wo dieſer benutzt wird, iſt Hauptſache geworden. Gewiſſenhafte Päda-

gogen in England halten dafür, daß bei dem Religionsunterrichte kein anderen Worte gelernt werden sollen, als nur solche, die einen ganz ab soluten Wert haben. Während man die große Erinnerungsfähigkeit de Kinder anerkennt, hält man es für eine heilige Pflicht, mit dieser Fähig keit gut zu wirtschaften und dieselbe nicht nur nicht zu mißbrauchen ode übermäßig anzustrengen, sondern sie auch für solche Worte und Sätze zu sparen, die an sich einen ganz eigenen Wert und große Wichtigkeit haben.' — „Löhe, Pfarrer in Neuendettelsau (in Bayern), welcher wohl al einer der reifsten und einsichtsvollsten von den Lehrern der Gegenwart i der lutherischen Kirche, wo diese sich auch findet, angesehen werden mag will kein Auswendiglernen seiner kurzen und einfachen Erklärung er betrachtet solches als Fehler, durch den das Wesentliche, die lebendig Auffassung der Sache, große Gefahr läuft. Doch erlaubt er es solchen Konfirmanden, von denen er weiß, daß sie den Inhalt begriffen und verdaut haben, aber dabei auch die Worte in dem Gedächtnis aufzubewahren wünschen." (S. 69.) — — „Der berühmte Seelsorger L. Harms in Hermannsburg, welcher für Norddeutschland dasselbe ist was Löhe für den Süden, zeigte sich dagegen, wie mir geahnt hatte, al einen Verteidiger des katechetischen Auswendiglernens. — Er für seinen Teil hat seine Konfirmanden den bekannten (vielbestrittenen) Walther schen Katechismus auswendig lernen lassen." (S. 109.)

So weit Hr. Torén. Am Rhein und anderswo wird noch vielfach das Auswendiglernen umfassender Katechismuserklärungen gefordert und zwar nicht etwa bloß von den Konfirmanden, sondern auch in den Schulen; überdies (von den Katechumenen und Konfirmanden) noch eine Zahl von Kirchenliedern und Sprüchen, die über das von den Regulativen bestimmte Maß weit hinausgeht, — die für die Schule zu lernenden Perikopen und anderen biblischen Geschichten ungerechnet. Es kommt vor, daß bei den mit dem 14. Jahre vorzunehmenden Schul-Entlassungsprüfungen der Pfarrer nur diejenigen Kinder wirklich entläßt, welche den großen heidel bergischen (oder einen Unionskatechismus oder irgend einen andern größeren Katechismus, wie er gerade im Gebrauch ist) ganz und gut inne haben. Von einer Verminderung des Memorierstoffes, namentlich des abstrakten, die nach Torénus Meinung in Preußen durch die Regulative bewirkt worden sein soll, ist hier zu Lande nichts zu bemerken; eher das Gegenteil.

---

4. (Aus der Geschichte der Repetitionsfragen.) Es wurde oben schon angedeutet, daß der didaktische Gedanke, welcher dem

Enchiridion zu Grunde liegt, auf einer breiteren Basis ruht, als man hier und da sehen zu können scheint.

Fürs erste kann sich die Idee der Repetitionsfragen auf ihre Geschichte berufen, auf die Tatsache, daß schon von langen Jahren her angesehene Schulmänner je und je bemüht gewesen sind, dem Lehrbuche und dem mündl. Unterrichte durch gedruckte Wiederholungsfragen zu Hülfe zu kommen. Schon der alte Hamburger Gymnasialdirektor Hübner hat seinen biblischen Historien solche Fragen beigefügt. Seitdem schlief freilich dieser Gedanke auf lange Zeit wieder ein, wie denn überhaupt die pädag.-reformatorische Idee, welche dem Hübnerschen Buche hinsichtlich des Religionsunterrichtes überhaupt inne wohnte, erst ein Jahrhundert später ihre eigentliche Wirkung begann und selbst heute noch lange nicht am Ziele ist.*) Daß auch die von Pestalozzi und seinen Jüngern ausgegangene Bewegung dem Begriffe der Repetitionsfragen nicht näher kam, kann nicht befremden; sie richtete den Blick und die Kräfte vorwiegend auf das, was den Unterricht anschaulicher, anregender, und die Bildung allseitiger machen konnte: in diesem Sinne wurden die Lehrbücher verbessert und die Lehrer praktisch ausgerüstet. An die Bedeutung des Gedächtnisses und die Sebstthätigkeit des Schülers in diesem Sinn und an die Hülfsmittel für diesen Zweck, wurde in der nach-pestalozzischen Theorie und Praxis wenig gedacht; man hatte eben an den andern neuen Aufgaben die Hände voll zu thun.

Die ersten Bücher von Namen und Gewicht, in denen die Selbstthätigkeit des Schülers durch Wiederholungsfragen in Anspruch genommen wurde und zwar in einem bis dahin unerhörten Maße, waren: das gegen Ende der 30er Jahre erschienene physik. Lehrbuch des Gymnasiallehrers Dellmann in Kreuznach und das geographische Lehrbuch des damaligen Realschul-Oberlehrers Biehoff in Düsseldorf. Man braucht in diesen Büchern nur einige der Fragelektionen, die den Lehrlektionen beigefügt sind, näher anzusehen, um zu erkennen, welche Mühe und Sorge die Verfasser gerade darauf verwandt, wie sie also diese für mindestens ebenso wichtig als die Lehrlektionen gehalten haben. Freilich sind ihre Fragen nicht lediglich Repetitionsfragen; wenigstens zur Hälfte wollen sie dem tieferen Verständnis dienen. Diese Vermengung, wodurch der Schüler ohne Hülfe des Lehrers mit den Fragen nicht fertig werden kann, und dann die Überfülle der Fragen haben es wohl mitverschulden helfen, daß von

*) Wir meinen die Idee, daß die Heilsgeschichte die beste Heilslehre für die Unmündigen ist.

so: Biblische Geschichte und Lehre bilden den Hauptinhalt der Katechese und zwar ungetrennt — nicht erst Geschichte, etwa auf der Unterstufe, und dann Lehre für die Oberstufe (wie man's gewöhnlich faßt), sondern beides auf jeder Stufe, bei Anfängern, bei Geförderten und Erwachsenen, ungetrennt zusammen, — auch nicht in zwei geschiedenen, wenn auch parallelen, Kursen nebeneinander fortgehend, sondern beides zu einem Lehrgange in sorgfältiger Durcharbeitung verbunden und in konzentrischen Jahreskursen aus kleinerem Bereich in die Weite fortschreitend, — so nimmt es wohl auch Löhe, oder er ist wenigstens in der Richtung zu dieser Meinung: das ist das rechte. Aber noch eins muß hinzugenommen werden zu diesen zwei Elementen: das Gebet, das Lied und gebetartige Bekenntnisaussprüche, was wir kurz das liturgische Element nennen möchten, wozu also auch etliche Katechismusstücke z. B. Luthers Erklärung der Glaubensartikel, die erste Frage des heidelb. Katechismus u. s. w. gehören. So entsteht ein dreifaltiges Ganzes; aber dieses Ganze muß auch ungetrennt erhalten werden, es muß ein Ganzes bleiben. Denkt man sich nun dieses rechte Ganze zu einem Lehrgange — nach konzentrischen Jahreskursen — verarbeitet, und beobachtet dann beim Lehrverfahren die von der Psychologie empfohlenen vier Lernstadien für die einzelnen Lektionen, so würde das, wonach die Pädagogik so lange schon ausschaut und was der treffliche Tobias Beck in seinem neuen „Leitfaden"*) gesucht, aber wieder weit verfehlt hat, wirklich gefunden sein: der christliche Religionsunterricht nach „genetiver" d. h. auch: nach biblischer Methode.

Was aus dem dreifachen Stoffe jenes Lehrganges memoriert werden soll, ist eine besondere Frage. Meine Antwort darauf ist kurz die: Wörtlich zu memorieren sind erstlich Sprüche und spruchartige Stellen aus der bibl. Geschichte, etliche größere Lehrstücke aus der heiligen Schrift, und sodann alles, was zum liturgischen Teil des Lehrganges gehört, aber keinerlei Erklärungen. Alles Übrige wird nur judiziös memoriert.

---

3. (Kritik eines andern, vielfach gebräuchlichen Memorierverfahrens.) Es könnte nun noch das Bedenken erhoben werden, ob die Kinder durch eine solche Behandlung der bibl. Geschichte

*) „Leitfaden der christlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus", von Dr. J. T. Beck. Prof. in Tübingen (I. Abteil. Lehrsätze, II. Abteil. Bibeltext [Sprüche!].) Stuttgart, J. F. Steinkopf, 1862.

auch befähigt würden, eine bibl. Geschichte völlig frei im Zusammenhange wieder zu erzählen, und: ob dies Ziel nicht auch ohne Hülfe eines Fragebuches erreicht werden könne.

Daß dieses Ziel, so weit es nötig ist, auch beim Gebrauche des Enchiridions erreicht werden kann, glaube ich behaupten zu dürfen; es ist kein Grund abzusehen, warum das Fragebuch daran hinderlich sein sollte. Daß es auch ohne eine solche Hülfe erreicht werden kann, wie ein Rezensent behauptet — soll nicht bestritten werden. Aber ich bestreite, daß es eben so leicht geschehe; ich bestreite ferner, daß auf diesem andern Wege auch die andern angeführten Zwecke (ein sinniges, verständiges und freudiges Lernen ꝛc.) vollaus zu ihrem Rechte kommen; — ich muß endlich bestreiten, daß — wie jener Rezensent behauptet — in der Elementarschule schon das freie selbständige Wiedererzählen ganzer Geschichten gleichsam das höchste äußere Lernziel sein solle.

Über die ersten beiden streitigen Punkte glaube ich das nötige bereits gesagt zu haben; der dritte Punkt verlangt jedoch noch eine besondere Beleuchtung. Er betrifft eine Forderung, die man bekanntlich (mit Recht oder mit Unrecht) auch aus dem 3. Regulativ hat herauslesen wollen.

Wollte jene Forderung nur sagen, daß die Kinder auch im Wiedergeben größerer Geschichtsabschnitte und ganzer Historien geübt werden sollen, oder daß die sprachfertigen und fähigen Schüler die kurz vorher durchgenommenen Geschichten sollen erzählen können: so brauchte man kein Wort weiter darüber zu verlieren. Allein so ist es da, wo man diese Forderung gern betont, nicht gemeint, sondern es wird verlangt, daß die Kinder eine ansehnliche Zahl der gelernten Geschichten für die freie Reproduktion im Zusammenhange stets präsent haben sollen. Da hebt nun der Disput an, — und ich an meinem Teile werde, so lange man mich nicht eines bessern belehren kann, auf das entschiedenste wider diese letzte Anforderung protestieren. Schon die nackte Didaktik spricht dagegen, noch mehr aber die, welche auch von der Wahrheit zur Gottseligkeit etwas weiß.

Die Spitze jener Anforderung geht nämlich nach richtiger Analyse nicht, wie vorgegeben wird, auf ein reiches Wissen in den heiligen Geschichten, sondern auf ein Sprechenkönnen, auf ein hohes Ziel in der Sprachbildung. Ich sage nicht, daß dieses Ziel nicht erreichbar werden kann; aber ich frage: warum soll es erstrebt werden? in welchem Verhältnis steht dieser Zweck zu der darauf verwendeten Zeit und Kraft? warum soll diese äußerliche Kunst gerade an dem zarten biblischen Stoffe geübt werden? warum soll die straffe Anspannung des Ge-

dächtniſſes und der Sprachübung juſt an der heil. Geſchichte geſchehe
— Ich bin kein Gegner der Gedächtnisanſtrengung, im Gegenteil: d
Zweckmäßigkeit des Memorierens und zwar in allen Lehrfächern iſt v
mir ſtets ſtärker betont worden, als es die dermalige pädagogiſche Pra
vertragen will. Meines Wiſſens iſt auch von mir zuerſt ausgeſproch
worden, daß der Religionsunterricht, weil in demſelben tüchtig memori
wird, bisher mehr zur Sprachbildung beigetragen habe, als die eigentli
ſogenannten Sprachſtunden: und ſo habe ich auch in der erſten Begl
ſchrift mit Fleiß hervorgehoben, daß mit Hülfe des Enchiridions u
mehr für die Sprachbildung erzielt werden könne, als bisher erz
worden iſt. — Allein etwas anderes iſt der Ertrag für die Spra
bildung, welcher dem rechten Religionsunterricht gleichſam von ſelbſt z
fällt, und wieder ein anderes der ſprachliche Gewinn, welcher mit alle
möglichen Aufwand von Kraft und Zeit und dazu auf Koſt
wichtigerer Zwecke erſtrebt werden muß, — als ob das höchſte Z
der chriſtlichen Lehre darin beſtände, eine recht anſehnliche Zahl bibl. G
ſchichten frei vortragen zu können. Die Verehrer des ſyſtem
tiſchen Katechiſierens über die bibl. Geſchichte haben ſich gew
tüchtig vergriffen, aber ihr Mißgriff iſt in der Tat faſt klein im Ve
gleich mit dem, deſſen die Verehrer des planmäßigen Mem
rierens ganzer bibl. Geſchichten ſich ſchuldig machen. Währen
jene doch nur in den Mitteln irren, dabei aber ſehr wohl verſtehe
können, welches die Hauptſachen der chriſtlichen Unterweiſung ſind, un
dieſe Hauptſachen auch Hauptſachen ſein laſſen, — verwechſeln dieſe, ih
vermeintlichen Antipoden, ſogar die Zwecke, indem ſie eine Nebenſach
faktiſch als Hauptſache behandeln, ein Irrtum, der notwendig weit
ſchlimmere Folgen haben muß, als jener gehabt hat. Es iſt wahrhaft
traurig, daß man ein Jahrzehnt nach dem Erſcheinen der Regulative noch
ſolche Irrtümer bekämpfen muß. Wenn jenes Verfahren im bibl. Ge
ſchichtsunterricht nur auch irgend ein Analogon in andern Unterrichts
fächern aufzuweiſen hätte! Wo iſt denn, ſelbſt auf höheren Schulen, ein
Lehrer der Geographie, Naturkunde und Geſchichte je auf den Gedanken
geraten, bei 12- bis 14jährigen Schülern das freie Reproduzieren großer
Konvolute von geſchichtlichen, geographiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Be
ſchreibungen als höchſtes Unterrichtsziel ſich zu denken und zu erſtreben?
Wird ein ſolcher Lehrer ſich nicht gern damit begnügen, wenn die Schüler
auf paſſende Fragen richtig und zuſammenhängend antworten und größere
Stücke nach ruhigem Überlegen ſchriftlich wiedergeben können?

Ich ſelber laſſe allerdings aus dem Leſebuch memorieren: geſchichtliche,
geographiſche und naturkundliche Darſtellungen, aber nicht in der Meinung,

daß die Kinder so am besten die Sachen lernten, sondern mehr zu sprachlichen Zwecken — für die Sprachstunde. So können ja auch etliche bibl. Historien memoriert werden; aber in den Religionsstunden darf keine Forderung vorkommen, die nicht im Dienste ihrer höheren Zwecke steht.*)

Seit dem Erlaß der Regulative sind viele treue Lehrer durch jene unbefugte Forderung in ihrem Gewissen bekümmert und bedrängt worden, hier durch den Buchstaben des Gesetzes, dort durch einsichtslose Schulinspektoren. Darum hat das Ev. Schulblatt je und je, zwar in rücksichtsvoller Form, aber doch entschieden, dagegen Protest eingelegt. Ein so tüchtiger wie christlich bewährter Lehrer in den östlichen Provinzen — ein Mann, über den einst ein hochstehender Schulbeamter privatim ein so ehrenvolles Zeugnis aussprach, wie es mir kaum jemals über einen Lehrer zu Ohren gekommen ist,**) schreibt mir einmal: „Das Ev. Schulblatt mußte mit seinem Erscheinen in meine Hände wandern. Dies Blatt war zu einer Zeit mein Trost, als ich, gedrängt durch Mißverständnisse aller Art, längere Zeit ein Treiber meiner Kinder geworden war, und darüber alle Amtsfreudigkeit beinahe verloren hatte.“ Was für ein Drängen muß doch damals durch die Lande gegangen sein, wenn selbst solche Männer sich seiner nicht erwehren konnten! Aber es ist noch nicht zu Ende: ich fürchte beinahe, der jüngst empfohlene „Normal-Lehrplan“ wird vielfach das alte Übel von neuem ins Kraut schießen lassen. Das Enchiridion und die Weise des christlichen Unterrichts, welche oben skizziert worden ist, haben in den Verehrern des massenhaften Memorierens eben so entschiedene Gegner als an den Freunden des syste-

*) Auch über das Memorieren findet sich bei Löhe ein treffliches Wort („Haus-, Schul- und Kirchenbuch,“ I. Teil, 4. Aufl.):

„Ein Hauptgrundsatz für das Auswendiglernen auf allen Lebensstufen wird der sein, daß man niemals lerne, bloß um zu lernen und das Gedächtnis zu üben, sondern immer die Gedächtnisaufgaben in den Dienst eines höheren Lebenszweckes stelle. Wer lernt, nur um zu lernen, wird leicht sinnlos lernen. Wer zu einem bestimmten Zwecke lernt, wird dies leicht vermeiden, und dennoch das Gedächtnis nicht minder, sondern besser üben, als der auf bloße Übung ausgeht. Es ist das Gedächtnis nichts Selbständiges, sondern seiner Natur nach etwas Dienstbares. — Die religiösen Aufgaben, von denen hier die Rede ist, stehen entweder im Dienste der Erkenntnis göttlicher Dinge oder im Dienste des gottesdienstlichen Lebens und Betens.“

**) Wenn dem lieben bescheidenen Kollegen dieses Blatt zu Gesicht kommt, so verzeihe er gütigst, daß ich hier notgedrungen etwas öffentlich mitteile, was ihm selber unbekannt geblieben war. Da er während seines erfahrungsreichen Lebens mit mancher bitteren Pille hat fertig werden müssen, so wird er, wie ich traue, auch diese süße ohne Schaden zu verdauen wissen.

matiſchen Katechiſierens. Ich bin indes der guten Zuverſicht, daß die richtige Anſicht ſchließlich durchgedrungen ſei, wenn die beiden falſchen Theorien zur Rechten und Linken nicht von außen her Gunſt und Stütze fänden, namentlich von daher, wo man ſich nicht ſcheut, andern ſchwere Laſten aufzulegen, die man doch ſelber nicht mit einem Finger anrühren mag.

Die vorſtehende (dritte) Bemerkung hätte wohl unterbleiben können, indem das Enchiridion an ſich nicht davon berührt wird, ob jemand ganze Hiſtorien memorieren laſſen will oder nicht, da es dem erſteren wenigſtens nicht hinderlich iſt. Aber faktiſch ſtellen ſich die ſogenannten Memorierfreunde ihm doch in den Weg, weil ſie merken, daß es auf einem ganz anderen Boden gewachſen iſt, und daß ihre Lieblingsidee vor der religionsunterrichtlichen Anſicht, welche das Enchiridion vertreten hilft, keine Gnade findet.

Nachbemerkung. Es wird ohne Zweifel für die Leſer ſo intereſſant wie lehrreich ſein, auch eine gute Stimme aus dem *Auslande* über unſern Religionsunterricht zu hören. Wir machen daher aufmerkſam auf das inhaltreiche Schriftchen: „Der evangel. Religionsunterricht in Deutſchland, Großbritannien und Dänemark von C. A. Torén, Profeſſor der Theologie in Upſala. In der Überſetzung herausgegeben von W. Thilo, Seminardirektor in Berlin.“ (Gotha bei Beſſer 1865. 169 S.) Was den Verfaſſer zur Bearbeitung desſelben veranlaßte, iſt nach dem Vorwort des deutſchen Herausgebers folgendes:

„Nachdem in Schweden ſeit mehreren Jahren eine Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, ja mechaniſche Behandlung des religiöſen Unterrichtsſtoffes ins Leben getreten war und ſelbſt auf dem Reichstage wie bei der Regierung eine hinreichende Anzahl von Freunden gewonnen hatte, glaubte man in jenem Lande, um die lebendigeren Anſichten, welche ausgeſprochen wurden, zu ſicherer Geltung zu bringen, auch den Weg der Vergleichung oder des Vorbildes einſchlagen zu müſſen.“

„Herr Prof. Dr. Torén wurde deshalb von ſeiner *Regierung* beauftragt, von der religiöſen Unterweiſung der evangeliſchen Jugend in Deutſchland und Großbritannien Kenntnis zu nehmen und über deren Eigentümlichkeit eingehenden Bericht zu erſtatten. Dieſer Bericht liegt nun in dem genannten Schriftchen auch den deutſchen Leſern vor.“

Es ſei mir erlaubt, die Leſer vorher auf einige Umſtände aufmerkſam zu machen, über die das Buch ſelbſt keine Auskunft gibt; ihre Kenntnis iſt zum richtigen Verſtändnis desſelben durchaus notwendig. Ich ſelbſt

:de durch den Verfaſſer, der bei ſeiner Reiſe auch ein paar Tage hier rachte, darauf hingewieſen — genauer jedoch noch durch zwei treffliche ɔediſche Lehrer, die ſpäter in Barmen zum Beſuche waren. Die vorhin ɔähnte „Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, mechaniſche Be- ıdlung des religiöſen Unterrichtsſtoffes“ hing zunächſt mit der von kirch- ıer Seite projektierten Herausgabe und Einführung eines neuen grö- ren Katechismus zuſammen oder war vielmehr geradezu dadurch ranlaßt, — ähnlich wie vor einigen Jahren in Hannover und in ɔlſtein. Der kleine Katechismus Luthers nimmt im dortigen Unterricht ıd kirchlichen Leben von alters her eine ſolche Stelle ein, wie nirgendwo Deutſchland. Es wird nämlich nicht bloß in der Schule von der ıterſten Stufe an gelernt, ſondern auch in den Familien, weil dieſe lbſt, und zwar groß und klein, jährlich einmal vom Paſtor im Katechis- us examiniert werden. Für je einen kleinen Komplex benachbarter Fa- ıilien iſt jährlich ein Tag beſtimmt, an dem alt und jung, Herrſchaft nd Geſinde ſich in die Kirche begiebt und dort ſich um den Altar ſtellt, ɔo dann der Geiſtliche vorzugsweiſe die jüngeren Glieder über ihr Kate- ɔismusverſtändnis befragt, aber beim Rezitieren auch die älteren mit her- nzieht. Dieſe Einrichtung iſt offenbar etwas ſo Eigentümliches und in einer Art Vortreffliches, daß der Katechismusgebrauch in Deutſchland, der ben nur als ein Schulgebrauch bezeichnet werden kann, als etwas ganz Anderes und Apartes angeſehen und beurteilt werden muß. Als man nun n Schweden mit dem Projekt eines größeren katechetiſchen Leitfadens ıuftrat, legten faſt alle Schulmänner, aber auch manche Geiſtliche Proteſt dagegen ein. Man beſorgte mit Recht, daß die Einführung des größeren Buches den bewährten ſegensreichen Einfluß des kleinen Katechismus ſchwächen werde; ſodann aber wurde betont, daß die bibliſche Ge- ſchichte die erſte Stelle und das Hauptgewicht im geſamten Religions- unterricht haben müſſe, und drittens wünſchte man, daß das ſchulmäßige Lernen des kleinen Katechismus nicht vor dem 10. Jahre beginne. Offenbar war dieſe letztere Anſicht Punkt für Punkt im Recht, und daher erhielt ſie auch allmählich immer mehr Beifall, obgleich ſie anfänglich wider ihre altorthodoxen Gegner einen ſchweren Stand haben mochte, da in Schweden jede Neuerung namentlich auf dem kirchlichen Gebiete über die Maßen erſchwert iſt. Außer der beſſeren pädagogiſchen Einſicht ſtand den Neuerern aber auch dies zur Seite, daß ſie in chriſtlicher Hinſicht ein gutes Gewiſſen hatten und man ihnen nicht vorwerfen konnte, unter dem Deckmantel der Pädagogik trachteten ſie dahin, die chriſtliche Wahrheit zu eskamotieren. (Wir nennen ſie „Neuerer“; eigentlich ſind es aber „radikale Reaktionäre“, weil ſie zur Ur-Methode, zur Methode der Bibel

zurückkehren wollen.) So kam es denn dahin, daß die Regierung auf ihre Seite trat und den so einsichtsvollen wie umsichtigen Prof. Torén ins Ausland sandte, um über den dortigen Stand der neueren Pädagogik in betreff des Religionsunterrichts sichere Nachrichten zu holen.

Es ist sehr zu bedauern, daß der bekannte Katechismusstreit in Hannover nicht ein gleiches reinliches Resultat erzielt hat. Freilich war der Streit selbst ein sehr unreinlicher, unklarer. Die Freunde des neuen Walther'schen Katechismus hatten zumeist und im wesentlichen das christliche Recht auf ihrer Seite, nicht aber das pädagogische; wären sie in letzterer Beziehung einsichtiger gewesen, so würden sie der christlichen Wahrheit besser zu dienen verstanden haben, als durch die neue Ausgabe einer alten abstrakten Katechismusauslegung. Den Gegnern, wenigstens der geistlichen, ging es zumeist nicht um Förderung biblischer Heilswahrheit, sondern um Konservierung eines alten oder um Importierung eines neumodischen Rationalismus; an pädagogischer Vernunft gebrach es bei ihnen nicht weniger als auf der andern Seite, denn sonst würden sie nicht für ihren alten abstrakten Katechismus haben eifern können. Leider sind die entschieden christlich-gesinnten Schulmänner fast ohne Ausnahme im Hintergrunde geblieben, wahrscheinlich deshalb, weil sie fürchteten, durch Mitreden die christliche Wahrheit noch mehr in die Enge zu treiben; nun aber haben sie durch ihr Schweigen die pädagogische Wahrheit, die sie doch zu vertreten berufen waren, verleugnet. Wären sie, wie die schwedischen Kollegen, mutig hervorgetreten und hätten ihre gute Position ohne Rücksicht frank und frei nach links und rechts verteidigt, so würden unfehlbar beide, die Kirche und die Schule, dadurch gewonnen haben. Vielleicht kann aber, was damals versäumt worden ist, noch in etwa nachgeholt werden.

Indem wir nun dem Leser anheimgeben und empfehlen, in Torén's Bericht selbst nachzusehen, was für Erfahrungen der schwedische Schulreisende heimgebracht hat, wollen wir wenigstens einige Stellen, welche das oben besprochene Memorieren der bibl. Geschichte und des Katechismus betreffen, hier mitteilen. Es heißt dort (S. 50):

„Es gab vormals Schulen in Preußen, in welchen für Katechismus und Lieder und bibl. Geschichte ein paar Abhörungsstunden wöchentlich bestimmt waren, und wo die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und einen nach dem andern zu verhören, — ohne alle Entwickelung, Anwendung und Erklärung. — Dieses Verfahren haben jene Bestimmungen (die Regulative) wenigstens de jure aufgehoben. Vielleicht kann man doch den Regulativen nicht ganz die kleine Ausstellung erlassen, daß, ob sie schon zur Wegräumung des vorher üblichen

rgroßen Materials zum Auswendiglernen viel gethan haben, ſie doch ›iſſermaßen eben in dieſer Hinſicht einem falſchen Weſen den Eingang :n gelaſſen haben. So ſcheint es uns nicht ganz richtig, daß die onntagsevangelien mitſamt allem Übrigen durch das Ge- chtnis ſollen wörtlich angeeignet werden. (De facto werden bekanntlich vielen Regierungsbezirken auch noch eine große Zahl anderer bibl. eſchichten ſo zu ſagen wörtlich memoriert.) Das Lernen von :rnſprüchen und gewiſſen bedeutungsvollen Stücken der Perikopen mag ›n unbeſtreitbarer Wichtigkeit ſein, aber das buchſtäbliche Auswendiglernen ›n dieſen Stücken in ihrer Geſamtheit ſtimmt nicht mit ihrer genen Beſchaffenheit überein. Das Auswendiglernen eines rein ge- chichtlichen Abſchnittes kann aus pädagogiſchem Geſichtspunkte meiſten- :ils nur als ein Mißgriff beurteilt werden. Vor allem möge man zu- ehen, daß man nicht durch mißgeleiteten Eifer Unwillen und Abgeneigtheit ;egen das Wort der Schrift wecke, und daß man doch nichts von deſſen Friſche und Anmut wegnehme. Für einen wackeren Lehrer iſt nichts wichtiger, als daß die ſelige und frohe Botſchaft in wahrer Heiligkeit, in dankbarer Ehrfurcht gehalten werde. — Viel- leicht kann man auch mit Recht befürchten, daß die Zahl der Kirchen- lieder, deren Auswendiglernen gefordert wird, nämlich 30, größer iſt, als daß ſie ſo, wie es wohl die Abſicht iſt, dem übrigen religiöſen Wiſſen der Kinder einverleibt werden können."

Seite 123 ff.:

„Wie bekannt, beſitzt die engliſche Kirche unter ihren Bekenntnis- ſchriften einen Katechismus, der die großen Hauptpunkte des Chriſten- tums enthält. Er iſt kleiner als Luthers kleiner Katechismus, und hin- ſichtlich ſeines geiſtlichen Charakters lange nicht ſo bedeutend. — Jetzt findet ſich keine offiziell angenommene Erklärung desſelben. Dieſe Er- klärungen waren früher nicht wenig gebräuchlich: hie und da haben wir noch eine Tradition davon bemerkt. Es wächſt aber immer mehr das Gefühl, daß, wenn die Kinder einen längeren Katechismus auswendig lernen, ſie die Worte nehmen, ohne ihren Sinn mit zu erfaſſen, und daß dieſes Auswendiglernen leicht der Bequemlichkeit des Lehrers Vorſchub leiſtet. Die gegebenen Erklärungen ſind ausdrücklich da, weniger um von den Kindern gelernt zu werden, als zur Hülfe und Anleitung des Lehrers. Als die Lehrer ſchwächer waren, war in der Tat das Aus- wendiglernen ſolcher Erklärungen gebräuchlich. — Je nachdem die Lehrer beſſer geworden ſind, iſt auch das ausführlichere Buch weggefallen und die perſönliche, mündliche Erklärung von dem Katechismus der Kirche, wo dieſer benutzt wird, iſt Hauptſache geworden. Gewiſſenhafte Päda-

e) Doch nicht bloß mit accidentiellen Bedenken, sondern mit einer prinzipiellen Antipathie müssen wir uns auseinandersetzen. Fragen wir genau nach ihrer Herkunft, so findet sich, daß wir nicht einen, sondern vielmehr dreierlei Gegner vor uns haben, die aber darin einig sind: ein bibl. Frageheft für den Schüler sei überflüssig.

Die Einen, die extremsten, haben gegen alle methodischen Lehrbücher eine förmliche Abneigung, insonderheit dann, wenn diese Hülfsmittel nicht bloß den Lehrgang, sondern in gewissem Maße auch die Lehrform beeinflussen. Man könnte sie die didaktischen Autokraten oder Absolutisten nennen, denn sie wollen nicht, daß ein Stück Papier sich bestimmend und beengend zwischen Lehrer und Schüler eindränge. Ihr Wahlspruch heißt: „Der Lehrer ist die Methode.“ Ein bibl. Lesebuch (Historienbuch)

---

dierenden setzt man das selbständige Interesse für die Wissenschaft und die Fähigkeit, den Vortrag des Lehrers zu verstehen und zu verarbeiten, als schon vorhanden, voraus; beides soll auf den vorangehenden Stufen erst geweckt und gepflegt werden. Hauptmittel dazu sind nun eben die Konsequenzen jenes Wechselverkehrs: neben der dialogischen Form die Aufgaben. Sie fordern den Schüler mit einer gewissen Nötigung auf, teils dasjenige, was er gesehen oder gehört hat, bis zur Fertigkeit einzuüben, so daß er es leicht, geläufig kann (Memorierübungen, Schönschriften, Zeichnungen, Klavieraufgaben ꝛc.), teils sich für die Aufnahme des Unterrichts seinerseits durch Entfernung der für ihn lösbaren Schwierigkeiten vorzubereiten (Präparation), oder über die Benutzung des empfangenen Unterrichts durch entsprechende Leistungen sich auszuweisen (schriftliche Übersetzungen, Wiederholungen, Aufsätze, mathematische Aufgaben). Sie rufen also einerseits die Selbsttätigkeit des Schülers auf, andrerseits geben sie dem Lehrer Gelegenheit, zu erkennen, wie weit das Verständnis und das Können bei dem einzelnen Schüler bis dahin vorgeschritten ist. Hierin beruht der hohe Wert, ja die Unentbehrlichkeit der Aufgaben; der Lehrer kann ohne diese Probe nicht wissen, wie weit der Unterricht seinen Zweck erreicht, und die selbsttätige Kraft des Schülers kann ohne diese Übung nicht erstarken.“ —

Neben der Hauptsache, den Schüler in die Kenntnis und das Verständnis der heil. Schrift einzuführen und beides zu befestigen, will das Enchiridion auch der Sprachbildung dienen. Der Arbeit nach ist aber dieser Dienst nicht etwas Apartes, sondern wer nach der Hauptsache in der rechten Weise und mit den rechten Mitteln trachtet, dem fällt der Sprachbildungsgewinn von selbst zu Ist dieser Gewinn aber deshalb unwichtig oder weniger wertvoll, weil er keine besondere Mühe fordert? Glaubt man etwa darauf verzichten zu können? Die Elementarschule, die hinsichtlich der sprachlichen Bildungsmittel so beschränkt ist — darf sie wirklich darauf verzichten? Und wenn man es nicht darf und will, — so wird man doch auch wohl die Mittel wollen müssen, die der Zweck fordert. Die sprachlichen Ausdrücke und Redewendungen aber, welche die Fragen des Enchiridions geben, können nur dann dem Schüler recht verständlich und recht geläufig werden, wenn er sie wiederholt liest und hört: Der Schüler muß eben das Frageheftchen selbst in Händen haben und bei der häuslichen Repetition der Geschichte gebrauchen.

werden sie sich notgedrungen gefallen lassen müssen; aber ein bibl. Frageheft beeinträchtigt in ihren Augen des Lehrers Würde und Freiheit.

Die Anderen weisen ein bibl. Repetitionsfragebuch darum zurück, weil sie auf diesem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen, oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen.

Die Dritten endlich erachten zwar auch beim bibl. Unterricht ein ernstliches Repetieren für notwendig, aber sie haben ein Memorieren ganzer Geschichten im Sinn, wobei, wie sie meinen, ein Frageheft keine Hülfe leisten könne. Sind sie daneben, was nicht selten der Fall ist, zugleich Freunde des hergebrachten Katechisierens, und haben sie bemerkt, daß das Enchiridion auch manche Reflexionsfragen enthält und selbst die Repetitionsfragen meistens das Nachdenken ernstlich in Anspruch nehmen: so lassen sie sich dasselbe als Handbuch für den Lehrer vielleicht gefallen, nur wünschen sie dann eine bedeutende Vermehrung der Fragen für das tiefere Verständnis.

Die Ersteren, die „autokratischen" Methodiker, welche am liebsten keine oder nur die allernotwendigsten methodischen Lehrbücher gelten lassen wollen, könnten einen an die Baumethode der amerikanischen Urwäldner erinnern, von denen Franklin einst rühmte, ein echter Yankee-Kolonist müsse mit dem Bohrer sägen und mit der Axt hobeln können, kurz, mit der alleinigen Hülfe dieser Werkzeuge ein Blockhaus samt den Möbeln herzustellen verstehen. Ganz unzutreffend ist dieses Gleichnis in der Tat nicht; allein wenn das Urteil über jene Auto-Methodiker damit abgemacht sein sollte, so würde man ihnen doch unrecht thun. Sie werden einen solchen Vergleich entschieden zurückweisen; sie werden sagen, es sei gar nicht ihre Absicht, die Didaktik auf den Stand der Urzeit zurückzuführen, sondern vielmehr auf die höchste Stufe der Kunst hinaufzuheben. In den Künsten und Handwerken, welche es mit der Formierung materieller Stoffe zu tun hätten, sei es ja rätlich, auf möglichste Vervollkommnung der Werkzeuge zu sinnen, allein bei der Bildung des Menschen verhalte sich die Sache anders. Hier wirke Geist auf Geist, und in dem Maße, wie der zu bildende Geist höher steht, als der zu formierende materielle Stoff, in demselben Maße stehe auch die unmittelbare Geistwirkung höher als das äußere Werkzeug. Ein Lehrer, der sein Lehrfach vollkommen beherrsche, sein Tagewerk frisch angreife und gewissenhaft vollführe, und dadurch in dem Schüler Lust und Liebe zur Sache und damit selbsttätigen Fleiß zu erwecken verstehe: der werde auch ohne künstliche Lehrhülfsmittel zum Ziele kommen und jedenfalls mehr leisten als der, welcher sich auf die ersonnenen methodischen Krücken verlasse. —

Die Auffassung enthält Wahrheit; wer sieht aber nicht auch auf den ersten Blick, daß sie stark mit Irrtum vermischt ist? In der Bildung des Geistes gelten gewiß die dynamischen und zumal die ethischen Kräfte, welche Lehrer und Schüler bei dem Werke einsetzen — Lehrgabe, Lebendigkeit, Treue, Gewissenhaftigkeit, Lerneifer, Fleiß, Ausdauer u. s. w. — viel mehr als die bloß instrumentalen; das kann keine Frage mehr sein. Es handelt sich aber nicht um ein „Entweder" — „Oder", sondern darum, ob es nicht heißen müßte: „Sowohl — als auch", oder mit anderen Worten: das eine thun, und das andere nicht lassen.

Indes mit dieser abstrakten Formel ist auch noch nicht genau getroffen, was den Anto-Methodikern fehlt. Auch darf man nicht allemal voraussetzen, daß es ihnen an psychologischer Einsicht gebricht. Was bei ihnen mangelt, ist vielmehr die durchgreifende Anwendung dieser Einsicht auf die Einzelheiten und den kleinen Dienst der didaktischen Praxis; es fehlt die auf Psychologie, Lehrerfahrung und sorgfältige Überlegung gegründete, durchgearbeitete Theorie der Lehrkunst. Dafür spricht auch der Umstand, daß die Anhänger der Anto-Methodik am zahlreichsten unter dem Lehrpersonal der höheren Schulen, wo gewöhnlich die Didaktik als eine Wissenschaft für Kleinmeister angesehen wird, vertreten sind; unter den Elementarlehrern finden sie sich viel seltener. So erklärt es sich auch, warum gerade solche Männer sich dahin neigen, die für ein bestimmtes Fach besondere Vorliebe haben und, weil sie dasselbe gründlich kennen und mit einer gewissen Begeisterung lehren, auch Erfolge ihrer Arbeit erzielen, die hinter denen anderer, welche das Fach weniger gründlich kennen, vielleicht auch weniger eifrig sind, dafür aber mit allerlei Hülfsmitteln experimentieren, durchaus nicht zurückstehen. Vermöge jener Vorliebe für ein bestimmtes Fach, dem sie auch gerne ihre Kraft und Muße in gelehrter Forschung widmen, behalten sie kaum Zeit, mit Didaktik und Methodik eingehend sich zu beschäftigen, abgesehen davon, daß es ihnen häufig genug an der Lust zu solchen kleinmeisterlichen Studien gebrechen mag. Und weil sie mit dem Erfolg ihrer Lehrarbeit zufrieden sind, und um so mehr damit zufrieden sind, weil sie sich nicht die Mühe geben, in weiteren Kreisen nach den Erfolgen anderer sich umzusehen, so gebricht es ihnen auf allen Seiten an der Anregung, auf Sammlung didaktischer Erfahrungen, namentlich auch in andern Lehrfächern und in anderen Schulanstalten und Gegenden auszugehen, diese Erfahrungen mit den selbsterworbenen zu vergleichen und sie insgesamt zu einer didaktischen Theorie zu verarbeiten.*)

*) Auf dem Elementarschulgebiet haben je und je kleinere und größere Kon-

Statt einer ſolchen feſten Theorie, die doch einem wiſſenſchaftlich durchgebildeten Schulmann ebenſo wohl anſtehen würde und nötig ſcheinen ſollte, als die gründliche oder gelehrte Kenntnis eines Einzel-Lehrfaches, begnügen ſie ſich eben gern mit einer lockern Summe von geiſtreichen oder vielleicht auch wohlfeilen Aperçüs; anſtatt von ſichern Grundſätzen ſich leiten zu laſſen, verfallen ſie dem Einfluſſe unbeſtimmter Sympathien und Antipathien. Iſt ihnen hier und da eine überſchwengliche Begeiſterung für etwelche Methodenkunſtſtücke begegnet, oder ein gewiſſenhaftes Suchen nach Lehrhülfsmitteln, das aber gründlich ſich vergriffen hatte (wie z. B. weiland bei Peſtalozzi): ſo wirft ihre Antipathie das eine mit dem andern auf einen großen Haufen und wendet von dieſer „Kleinmeiſterei“ mit Verachtung ſich ab.

Ein eklatantes Exempel ſolchen auto-methodiſchen überſchnellen Aburteilens treffen wir u. a. an einer Stelle, wo man es nicht ſuchen ſollte: in v. Raumers „Geſchichte der Pädagogik“ bei der Beurteilung Peſtalozzis. Das Beiſpiel darf für um ſo charakteriſtiſcher gelten, als gerade durch die Anregungen und Bemühungen des pädagogiſchen „Sehers am Jura“ die Pädagogik und Didaktik ſo zu ſagen erſt zum Selbſtbewußtſein gekommen und die Aufſpürung methodiſcher Lehrmittel aus dem dunkeln Stadium des Experimentierens in die geſicherte Bahn planmäßigen, durch Pſychologie geleiteten Überlegens gehoben worden iſt.

Nachdem Peſtalozzi unter ſeinen 80 Kindern in Stanz, „wo er mit grauen Haaren wieder von unten auf dienen wollte,“ für das innerſte Heiligtum der Menſchenbildung die rechte Weihe empfangen hatte, war neben anderen, glänzenderen Zielen bekanntlich ſein Streben auch darauf gerichtet, „die Vereinfachung aller Lehrmittel ſo weit zu treiben, daß jeder gemeine Mann leicht dahin gebracht werden könne, ſelbſt ſeine Kinder zu lehren und die Schulen nach und nach für die erſten Elemente beinahe überflüſſig zu machen.“ Aber nicht bloß für die unterſte Bildungsſtufe und in Rückſicht auf unzureichende Lehrkräfte, ſondern für alle Stufen und ohne Rückſicht darauf, ob der Lehrer gut oder minder

---

ferenzen beſtanden, welche eigens der Übung in der Unterrichtspraxis gewidmet ſind. Ein Lehrer muß eine beſtimmte Lektion mit den Schülern durchnehmen, die andern hören zu, und hinterher wird in der Konferenz eingehend darüber verhandelt. Unter den höheren Schulmännern iſt wenigſtens mir etwas Ähnliches noch nicht vorgekommen. — Natürlich eignen ſich ſolche Unterrichtsübungen am beſten für kleine Gruppen befreundeter Kollegen; in größeren, zumal in amtlichen Konferenzen bleibt die Hauptſache, die Kritik, gewöhnlich nur bei oberflächlichen Bemerkungen ſtehen, oder aber man begnügt ſich ſogar damit, das Gute freundlichſt anzuerkennen und das Verkehrte mit dem Schleier des Stillſchweigens zu bedecken.

[illegible]

Hülle jeden Augenblick ein Spott der Leute und ein Skandal des Volkes zu werden drohte, den verborgenen wertvollen Kern aufzuspüren; — was hat ihn nun gerade an dieser wichtigen Stelle behindert, einzusehen, daß das von Pestalozzi übereilig acceptierte Wort Glayres wenigstens in Pestalozzis Sinne tiefer und wahrer ist, als das brillierende wälsche: „Der Lehrer ist die Methode"? — Warum steigt ihm nicht ein einziges Mal die Ahnung auf, daß Pestalozzis Zornworte vom „Maulbrauchen" und „Zungendreschen" vor allem den Genies von Profession gelten, welche etwa jene schillernde Phrase auf ihre Fahne geschrieben und durch ihr geistreiches oder langweiliges Parlieren die Kleinen groß ziehen wollen?

Der erste Grund, warum v. Raumers Urteil hier das Richtige verfehlt, braucht nicht weit gesucht zu werden: er hat nicht unterschieden zwischen methodischen Handbüchern für den Lehrer und methodischen Hülfsmitteln für die Schüler. Jene wird allerdings der „rechte", der vollkommene Lehrer nicht mehr bedürfen — darin hat v. Raumer recht; sie sind eben für solche bestimmt, welche der vollen didaktischen Ausrüstung noch entbehren, aber rechte Lehrer werden wollen; und je mehr an dieser Ausrüstung noch fehlt, desto ausführlicher wird die methodische Anweisung sein müssen. Die Lehrmittel für die Schüler hingegen sind in allen Fällen, bei geschickten und ungeschickten Lehrern, am Platze, und findet hier zwischen einem tüchtigen und einem minder tüchtigen Lehrer nur der Unterschied statt, daß jener die vorhandenen Hülfsmittel besser zu gebrauchen und dadurch größere Erfolge zu erzielen verstehen wird, als dieser. In Pestalozzis methodischen Lehrbüchern tritt das, was in allen diesen Beziehungen unterschieden sein will, noch nicht hervor, wie es bei solchen Erstlingsversuchen füglich nicht anders sein konnte. Indem nun auch v. Raumer diese nötige Unterscheidung nicht macht, sondern alles zusammen auf einen Haufen wirft und als methodische Zwangsjacken für den rechten Lehrer bezeichnet; so ist er total im Unrecht und tut Pestalozzi unrecht. Und wer sich durch sein Urteil eine Antipathie wider alle methodischen Hülfsmittel einreden läßt, — wie es leider vielen begegnet ist, — den führt diese Antipathie notwendig auch in die Irre.

Zu diesem ersten Grunde des v. Raumerschen Irrtums kommt aber noch ein zweiter, wodurch jener erst seine volle Beleuchtung erhält und vollaus verständlich wird.

Mit Recht datiert man von Pestalozzi eine neue Periode der Pädagogik und des Schulwesens namentlich des Volksschulwesens. Es wird hierbei aber vielfach übersehen oder nicht genug bedacht, daß die von Pestalozzi ausgegangene Anregung nicht im gelehrten Schulwesen,

sondern auf dem Boden des Volksunterrichts erwachsen ist, und auch hier wiederum nicht im Bereiche eines wohlgeordneten öffentlichen Volksschulwesens, sondern inmitten einer Arbeit, die mit den mannigfaltigsten Hindernissen zu kämpfen hatte, in der Erziehungsarbeit an verlassenen und vorkommenen Kindern, äußerlich angesehen auf der untersten Stufe des Bildungswesens. Nicht also ein Gymnasium oder eine Realschule, sondern das „Rettungshaus" hat die Ehre, die Geburtsstätte des wichtigsten pädagogischen Fortschritts dieses Jahrhunderts zu sein. Wie aus der Nichtbeachtung dieser bedeutsamen Tatsache mancherlei irrige Urteile hervorgegangen sind, indem man z. B. Pestalozzi bloß als den Erfinder oder Entdecker „der naturgemäßen, veranschaulichenden Unterrichtsmethode" gepriesen, und damit die Bedeutung des lieben Mannes eher verkleinert als ins rechte Licht gestellt hat:*) so lassen sich auch noch nach einer andern Seite hin einige Übelstände aufzeigen, die an jene Tatsache so zu sagen mit Notwendigkeit sich angehängt haben. Der Wellenschlag der

*) Pestalozzi wollte nicht bloß Lehrer, er wollte auch Erzieher sein. Sein treffliches Wort: „Das schrecklichste Geschenk, welches ein feindseliger Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten," — läßt sich daher genau in seinem Sinne dahin ergänzen: Dies schlimme Geschenk sind Kenntnisse ohne rechte Gesinnung, Unterricht ohne Erziehung. Pestalozzi ist nicht bloß, wie man sagt, mit seinem Forschen in die Seele des Kindes hinabgestiegen, um dort das „Prinzip der Anschaulichkeit" zu entdecken, sondern auch in die Tiefe des gesamten Zustandes verlassener und verwahrloster Kinder, um sie nach Leib und Seele in einen besseren Stand emporzuziehen. In der Schule allein können daher die Pestalozzischen Errungenschaften in ihrem Vollsinne gar nicht zur Verwendung kommen; um dieses Ziel zu erreichen, müßte auch die Familie und das gesamte öffentliche Leben mehr als bisher in die Erziehungsaufgabe mit eintreten. Ebenso würde den verwahrlosten Kindern wenig gedient sein, wenn man sich damit begnügen wollte, sie durch Staatszwang in die öffentliche Schule zu bringen; darum ist die christliche Liebe weiter gegangen: sie hebt solche Kinder aus ihren hinunterziehenden Verhältnissen heraus, errichtet Rettungshäuser oder sucht geeignete Familien auf, wo ihnen neben dem benötigten Unterricht auch eine gute Erziehung gesichert ist. Wie die „Rettungshäuser", indem sie mit dem Unterricht auch die Erziehung verbinden, und zwar an solchen Kindern, die sonst ganz und gar verwahrlost bleiben würden, einerseits mehr als andere Bildungsanstalten den Vollsinn der Pestalozzischen Bestrebungen veranschaulichen, so stellen sie andererseits, weil sie aus einer belebteren christlichen Gesinnung hervorgegangen sind und vor allem eine christliche Erziehung erstreben, zugleich eine Verbindung der Franckeschen und Pestalozzischen pädagogischen Bestrebungen dar. Insofern die „Rettungshäuser" die Kinder aus den natürlichen Erziehungsverhältnissen, den Familien, in künstliche Anstalten verpflanzen müssen, bleiben sie allerdings nur Notanstalten, aber in der von ihnen erfaßten Aufgabe weisen sie doch auf das allein Rechte hin: Unterricht samt Erziehung und zwar beides in christlichem Sinn und Geiste.

peſtalozziſchen Anregung hat vorwiegend auf dem Gebiet des niedern, des elementaren Unterrichts nachhaltig ſich fortgepflanzt: die Elementarpädagogik will auf dem Grunde ſtehen, welcher von Peſtalozzi gelegt iſt; ſie weiß, daß ſie von dem Ertrage ſeiner Arbeit, Mühe und Sorge zehrt. Anders ſteht es auf dem Gebiete der höheren, gelehrten Schulen und in dem Unterricht der Theologen. Wäre Peſtalozzi ein Gymnaſialdirektor oder Realſchul-Profeſſor oder ein angeſehener Pfarrer geweſen, ſo würde er bei ſeinesgleichen, bei den Gymnaſiallehrern, Realſchullehrern und Geiſtlichen, mehr Beachtung gefunden und mehr Einfluß gewonnen haben, als dies jetzt offenkundig der Fall iſt. Und wenn auch manche ſogenannte „ſtudierte" Schulmänner von Peſtalozzis Beſtrebungen Kenntnis nahmen — wie namentlich im Anfange, als dieſelben die öffentliche Aufmerkſamkeit auf ſich zogen, — ſo verlief die Nachwirkung doch weſentlich ſo, daß man die Reſultate vorwiegend theoretiſch einzuſcheuern ſuchte, während die Fortbildung der praktiſchen Konſequenzen für den kleinen Dienſt der methodiſchen Lehr- und Hülfsmittel hauptſächlich den Elementarpädagogen überlaſſen blieb. Es ſoll übrigens mit dieſer Bemerkung kein direkter Vorwurf wider die höheren Schulmänner erhoben ſein; wir wollten nur auf ein Naturgeſetz, auf eine natürliche Folge hinweiſen: das Waſſer läuft nun einmal nicht von ſelbſt den Berg hinan. Aus dieſem Stande der Dinge wird nun auch verſtändlich, warum z. B. v. Raumer bei allem guten Willen den Peſtalozziſchen Beſtrebungen, inſonderheit da, wo ſie im kleinen Dienſt, in den Verſuchen zur Herſtellung nützlicher Lehrmittel ſich abmüheten, nicht vollaus gerecht werden konnte; warum er etwas Entſcheidendes zu ſagen meinte und doch nur einen entſchiedenen Irrtum ausſprach, wenn er einem allerdings ſehr verfänglich klingenden Satze, in welchem aber Peſtalozzi „das Weſen ſeines Zweckes" ausgedrückt fand, die Loſung: „la methode c'est moi" gegenüberſtellte.*)

Man kann auch einräumen, daß auf dem Gebiete des höheren Unterrichts, wo derſelbe Schüler von höherem Alter und gereifterer Bildung vor ſich hat, die methodiſchen Lehrmittel nicht mehr ganz dieſelbe gewichtige

*) Schon der Umſtand, daß dieſe Phraſe im politiſchen Urtext (l'État c'est moi) nichts taugt, hätte davon abmahnen ſollen zu glauben, daß ſie in der pädagogiſchen Überſetzung eine unbedingte Wahrheit enthalten würde. — Das Stück Wahrheit, was in der Formel „der Lehrer iſt die Methode" oder „der Seminardirektor iſt das Seminar" (Cousin) liegt, nämlich die richtige Theſe, daß die Perſönlichkeit des Lehrers weitaus die Hauptſache ſei und durch nichts anderes erſetzt werden könne, wird nicht leicht jemand bereitwilliger anzuerkennen geneigt ſein, als der Schreiber dieſes. (Vgl. den Artikel „Ein pädagog. Original" Schulbl. 1859, Nr. 3. u. 4.)

Bedeutung beſitzen, welche ihnen auf den unteren Stufen unbeſtreitbar zukommt. Wenn aber das, was ſelbſt dort nur bedingte Wahrheit hat, hier als unbedingte Wahrheit ſich einſchleichen will, ſo hat die Elementarpädagogik Recht und Pflicht, auf ihrer Hut zu ſein. Sie hat unbeſtreitbar den Ruhm voraus, daß auf ihrem Gebiete ſeit Peſtalozzi viel mehr Geſchäftigkeit zur Förderung pädagogiſcher Wiſſenſchaft und Kunſt zu finden geweſen iſt, als auf dem der höheren Schulen. Und wie hinſichtlich der Kunſt bisher die Sorge für die perſönliche Ausrüſtung des Lehrers mit der für Verbeſſerung der methodiſchen Hülfsmittel Hand in Hand gegangen iſt, ſo möge es auch forthin gehalten werden. An den Früchten wird ſich zeigen, wo man das beſſere Teil erwählt hat. Schon jetzt braucht die Elementarſchule einen Vergleich mit ihrer gelehrteren Kollegin in dieſer Hinſicht nicht zu ſcheuen, wie dies ſeiner Zeit ein preußiſcher Unterrichtsminiſter (Hr. v. Bethmann-Hollweg) im Abgeordnetenhauſe vor dem ganzen Lande ausdrücklich konſtatiert hat. Will daher ein Anhänger der Auto-Methodik ein ſich darbietendes Lehrhülfsmittel kurzer Hand mit der Formel abweiſen: „ein tüchtiger Lehrer bedarf dergleichen nicht," — ſo wird es genügen, derſelben eben ſo kurzer Hand die ſummariſche Bemerkung entgegenzuſtellen:

„Es gibt gute und ſchlechte methodiſche Hülfsmittel. Die ſchlechten ſind eben unbrauchbar. Allein mit den guten, zumal mit den recht guten, verhält es ſich, wie wenn man einem, der auf dem Eiſe gehen oder laufen will, ein paar Schlittſchuhe anbietet. Verſteht er ſich auf ihren Gebrauch nicht, ſo wird er ſagen, damit werde ich noch ſchlechter fahren als ohne ſie; und der, welcher dem Grundſatze huldigt: „le progrès c'est moi," muß das dargebotene methodiſche Fortſchrittsmittel ebenfalls ablehnen. Dafür werden beide aber auch ſehen müſſen, wenn ſie anders ſehen wollen, daß der geübte Schlittſchuhläufer beim Wettlauf ſie ebenſo weit hinter ſich zurückläßt, wie der Eiſenbahnzug den armen oder freiwilligen Kärrner."

Gegenüber der zweiten Art der Gegner eines bibl. Repetitionsfrageheftes, welche auf dieſem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen, — und den dritten, welche zwar ein ernſtliches Repetieren für notwendig erachten, aber ein Wiedererzählen ganzer Geſchichten anſtreben, bei dem, wie ſie meinen, ein Frageheft keine Dienſte leiſten könne, gegenüber dieſen Gegnern glaube ich in der pſychologiſchen Abhandlung über „Denken und Gedächtnis", und ſodann in dem erſten Wort über das Enchiridion und in dieſem zweiten bereits das Nötige geſagt zu haben. Wenn aber einer nach geneigtem Anhören der von mir angeführten Gründe dennoch in ſeiner Antipathie gegen ein bibl. Fragebuch

beharren zu dürfen meint, so muß ich meinerseits auf ein weiteres Verhandeln mit ihm verzichten, es sei denn, daß es mir gestattet wäre, an einen guten Rat zu erinnern, den vor Zeiten einmal ein bekannter spaßhafter Schalk seinen Standesgenossen erteilt hat. Wer nun bei einer ernsthaften Sache je zuweilen auch ein scherzhaftes Gewand leiden mag, dem will ich zum Schluß diesen Rat gern mit in den Kauf geben. Besagter Schalk, Meister Till mit Namen, ließ nämlich einst die sämtlichen Meister und Gesellen eines gewissen Handwerks zusammenrufen, indem er versprach, ihnen eine Anweisung mitzuteilen, durch deren sorgsame Befolgung sie sich unfehlbar viele vergebliche Mühe würden ersparen können. Als die Gerufenen pünktlich erschienen waren, ließ Meister Till sich vernehmen: „Liebe, ehrsame Gewerksgenossen! Damit ihr in Zukunft beim Nähen keine vergeblichen Stiche zu machen braucht, so vergeßt niemals, vorher einen Knoten in den Faden zu machen.“ Vielleicht sind die Zuhörer ob dieses Rates sehr zornig geworden; vielleicht auch haben sie, da man in jener Zeit noch Spaß verstand, herzhaft gelacht; gewiß aber ist, daß sie mit Grund sagen durften: Das haben wir längst gewußt. — Wie leicht zu sehen, läßt sich jener bewährte Rat auch ins Pädagogische übersetzen, er lautet dann: Wer lehrt, ohne das Gelehrte auch einzuprägen, der macht sich viele vergebliche Arbeit und verdient außerdem bei den Schülern wenig Dank; darum vergesse man beim Dozieren das Memorieren und beim Memorieren den „Gedächtnisknoten“ nicht. Ob nun eine achtbare Versammlung von Meistern des Schulwerks solchem Rate gegenüber ebenfalls mit Recht sagen darf: „Das haben wir längst gewußt und — stets getan,“ scheint mir nicht so gewiß zu sein. Gewiß aber ist, daß das Fragen, wie es hinsichtlich des Auffassens ein „Fingerzeig“ heißen kann, so hinsichtlich des Behaltens auch gleichsam den Dienst eines „Knotens“ leistet.

---

6. (Die Beziehungen zwischen dem Enchiridion und der objektiv-didaktischen These: **Die biblischen Schriften müssen als religiöse Klassiker behandelt werden.**) Es ist mir befremdlich gewesen, daß mehrere Rezensionen des Enchiridions diese These und ihre Konsequenzen mit keiner Silbe erwähnt haben, obwohl das Begleitschriftchen deutlich genug sagt, daß hier einer der Hauptstützpunkte des Enchiridions liegt, — freilich nicht, insofern es überhaupt Repetitionsfragen giebt, sondern hinsichtlich der eigentümlichen Form dieser Fragen und hinsichtlich des gesamten, sie tragenden und umschließenden Lehrverfahrens. Mich dünkt, die obige These über die Natur und

pädagogiſche Bedeutung der bibliſchen Schriften ſetzt etwas, welches, wo richtig gefaßt wird, in die Verhandlungen über den chriſtlichen Religionsunterricht ein neues förderſames Element hineintragen kann. Ein geſchätzter theologiſcher Freund hat mir zwar in einer Recenſion meines Enchiridions angeraten, den Ausdruck „religiöſer Klaſſiker“ nicht zu häufig zu gebrauchen. Wenn ich ſein Bedenken recht verſtehe, ſo meint er wohl, dieſer vom Gebiet der weltlichen Literatur hergenommene Ehrentitel der heiligen Schriften möge zwar einſtweilen rühmlich klingen, ſchließlich aber werde er dazu beitragen, dieſe Schriften mit den profanen auf eine Linie zu bringen, alſo ihre Würde zu beeinträchtigen. Sei es, daß der Freund von ſeinem theologiſchen Standpunkte aus recht hätte, was ich aber nicht einräumen kann, — ſo wird jener Ausdruck doch vom pädagogiſchen Standpunkte aus unbedenklich gebraucht werden dürfen und auch ſo gebraucht werden müſſen, bis die darin angeſagte didaktiſche Wahrheit durchgedrungen iſt, d. h. auch, bis die heiligen Schriftſteller den ihnen von Gott beſchiedenen Ruf und Beruf als Lehrer alles Volkes unverkürzt eingenommen haben. Es ſteht noch lange nicht ſo, daß dies in der Tat der Fall wäre, auch nicht in der gläubigen Chriſtenheit. Denn nicht bloß die rationaliſtiſche und naturaliſtiſch-kritiſche Theologie ſtemmt ſich wider jene Wahrheit, ſondern auch die orthodoxe, welche befürchtet, durch jene Bezeichnung „religiöſe Klaſſiker“ werde die Ehre der Propheten und Apoſtel Schaden nehmen. Die Ehre dieſer Männer kann nicht Schaden nehmen, wo man ſie vollaus und rein und deutlich zu Wort kommen läßt. Für das Anſehen der Zeugen Gottes braucht niemand Sorge zu hegen, wo ſie ſelbſt für ſich zeugen können (2. Sam. 6, 6. 7); denn jedes Werk lobt ſeinen Meiſter beſſer und nachhaltiger, als die Lehrlinge es vermögen. Aber da iſt die Beſorgnis um den Ruf eines Meiſterwerks ſo gerechtfertigt wie nötig, wenn z. B. an einen herrlichen Kirchenbau, wie weiland beim Kölner Dom, allerlei fremdes inferiores Gebäu angeklebt wird, — oder wenn die Lokale menſchlichen Handels und Wandels ſich ſo dicht um den Kirchendom herum lagern, daß dieſer ganz verdeckt iſt und von keinem Punkte mehr ordentlich beſchaut werden kann, — oder endlich, wenn es einer kurzſichtigen Weisheit einfällt, den großen Prachtbau bis zum Turmknopf hinauf mit einem wohlgefügten Gerüſt aus Balken und Brettern zu umgeben, in der guten Abſicht, die Liebhaber und Baujünger zu nötigen, die einzelnen Teile des Gebäudes in unmittelbarer Nähe zu beſehen und zu betaſten, während es doch in Wahrheit dadurch unmöglich gemacht wird, den Geſamtbau zu beſchauen und durch die Idee des Ganzen Sinn und Gemüt emporziehen zu laſſen. Dieſes Gleichnis kann, wie mich dünkt, ziemlich zutreffend abbilden, wie es dem

literarischen Gottesbau, den Klassikern Israels, unter den Händen der Theologen und Pädagogen vielfach ergangen ist. Der Rationalismus ließ das alte unverstandene Gemäuer zwar im Schulunterrichte stehen, bemühte sich aber, aus den sogenannten Ideen von Gott, Tugend und Unsterblichkeit einige Baracken anzukleben, in denen man wenigstens behaglich wohnen könnte, bis die Philosophie ihren projektierten „Tempel der Zukunft" fertig haben würde. In den höheren Schulen nahmen die Ideen und Werke der klassischen Humanität und des nützlichen Realismus dergestalt die Köpfe und die Zeit der Lehrer und Schüler in Anspruch, daß für die religiösen Klassiker nur wenig Raum, Zeit und Respekt übrig blieb. Die gutmeinende Orthodoxie dagegen zimmerte mit desto größerem Eifer an ihren systematischen Katechisationsgerüsten, sei es in der besseren Weise des seligen Nissen, wo wenigstens die Geschichte des Reiches Gottes zu Grunde gelegt wird, oder in der unvergleichlich schlechtern der dogmatischen Leitfäden, wo die Bibel gleichsam nur als Vorrede und Einleitung zum Katechismus gilt. Was Wunder, wenn nun der Indifferentismus darauf, und das Streben nach nützlicher Weltbildung danach in ihrer Weise das wirkungsreichste Bildungsobjekt immer mehr verdecken und in das Dunkel des Vergessens versetzen halfen.

Schon in jedem andern Lehrfache ist die historische, genauer die genetische Methode für den Jugend- und Volksunterricht die einzig richtige;*) wie viel mehr in der Lehre vom Reiche Gottes, das nur geschichtlich recht begriffen werden kann, in der uns obendrein der heilige Geist in den biblischen Schriften die rechte Methode schon vorgezeichnet hat. Es besinne sich einer doch, ob denn die christliche Volksunterweisung der Pfarrer und Lehrer diese vorgezeigte Methode wirklich befolgt haben. Mir fehlt zur Zeit die Freudigkeit, mein eigenes Besinnen darüber hier genauer darzulegen. Nur eins will ich fragen: Da man den christlichen Unterricht auf Grund und an der Hand eines umständlichen, hübsch logisch-geordneten dogmatischen Leitfadens vornimmt und gar diesen Leitfaden von vorn bis hinten memorieren und wieder memorieren läßt, und dann alles einzelne, so gut es geht, katechetisch begackt und betüftelt, da untersuche einer einmal unter denen, die solchen scheinbar gründlichen Unterricht erhalten haben, was im 20. oder 30. u. s. w. Jahre von dem Memorierten noch Nennenswertes gewußt wird, und was davon in ihrem täglichen oder sonntäglichen Gedankenkreise umläuft, oder in Stunden der Anfechtung, der Sorge und Not ihnen ein-

*) S. die Nachbemerkung am Schlusse dieses Abschnittes.

fällt? Doch auch diese Untersuchung sei noch erlassen: man untersuche einzig nur, ob unter je hundert Personen der bezeichneten Altersstufe auch nur zehn zu finden sind, die das noch wissen, was man an seinen fünf Fingern behalten kann, nämlich, wie in dem großen Katechismus die fünf Hauptstücke aufeinander folgen und warum.*)

Ich möchte in der Tat bezweifeln, ob irgendwo noch ein zweites Gebiet menschlichen Denkens und Strebens zu finden wäre, wo durch viele Jahre hindurch in gleicher großartiger Selbsttäuschung unverdrossen fortgearbeitet worden ist, als da, wo man ein umfangreiches dogmatisches Religionslehrbuch zum Memorieren aufgibt und durchkatechisiert.

Doch lassen wir nun die Kritik und kehren wir lieber zu der eigenen Position, zu der an der Spitze dieser Bemerkung stehenden These zurück. Von diesem Standpunkt aus erhält das oben beschriebene Lehrverfahren, wozu das Enchiridion ein kleins Hülfsmittel sein will, eine neue Beleuchtung.

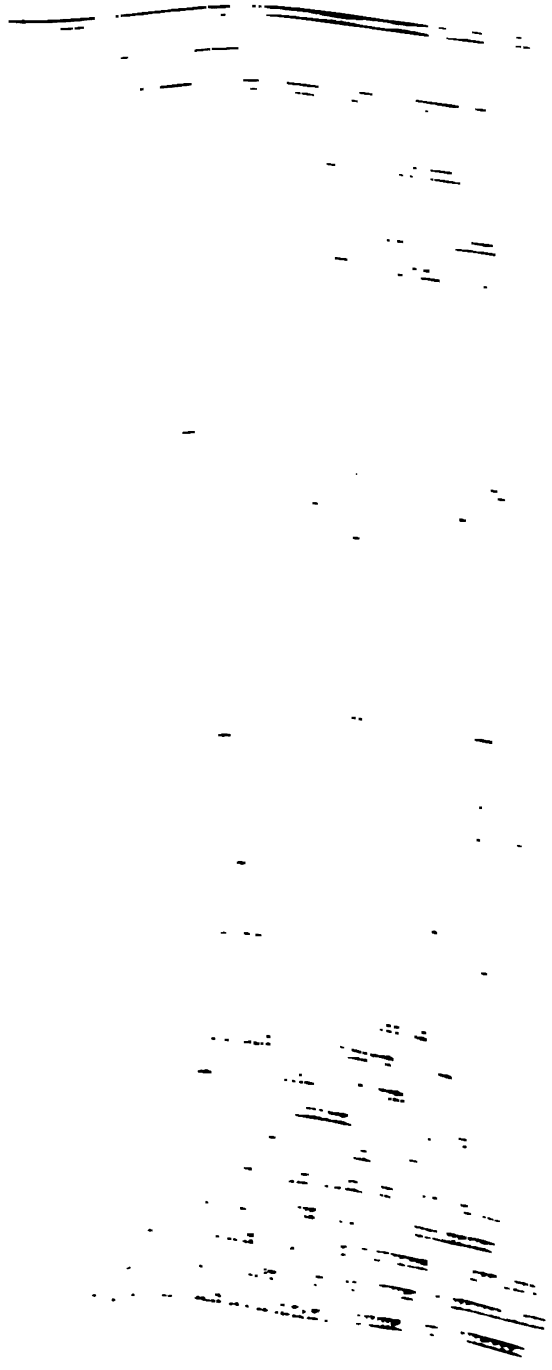
---

*) Bekanntlich ist die logische Ordnung dieser Hauptstücke bei den Katechismusautoren stets ein großer Sorgen- und Streitpunkt gewesen.

Es möge doch ein Exempelchen hier stehen zur Probe, was wir oben bei den „Begucken und Betüfteln" im Auge hatten, und als Fragezeichen, ob im Lande des abstrakten Katechismusunterrichts die Kritik wohl Arbeit finden würde.

Bei einer Konfirmationsprüfung kam der Prediger auf den Begriff der Buße zu sprechen. Es wurde gefragt, was die Buße sei; das betreffende Kind gab eine regelrechte, natürlich auswendig gelernte, Definition. Darauf hieß es: „Welches sind die Kennzeichen der wahren Buße", und wieder mußte ein Kind 6 oder 7 Merkmale der Reihe nach samt den Erläuterungen mit geläufiger Zunge herzusagen. Im Katechismus stand diese Antwort nicht; der Pfarrer mußte sie also diktiert, oder auf andere Weise den Kindern eingeprägt haben. Der Lehrer des betreffenden Schülers, welcher zugegen war, merkte sich den Fall; er hatte seine Kinder nie in dergleichen feinen Distinktionen geübt und mußte sich überdies sagen, daß ihm selbst so viele Kennzeichen der wahren Buße nicht bekannt gewesen waren. Etwa fünf oder sechs Wochen nachher, als er gerade in der Religionsstunde jenen Schüler etwas fragte, fiel ihm auch jenes Probestück aus der Konfirmationsprüfung wieder ein. Er erinnerte denselben an die betreffende Frage; allein dieser, obwohl ein begabter und wohlgeschulter Knabe, erinnerte sich der Antwort nicht mehr. Der Lehrer suchte nachzuhelfen, aber trotzdem kamen nur ein paar Bruchstücke zum Vorschein: der Inhalt war mit dem Ausdruck und der Ausdruck mit dem Inhalt verloren, auf immer verloren. Freilich kein großer Verlust, — allein wenn das am grünen Holze geschieht, was will's am dürren werden? und warum nun so viele Mühe bei Lehrern und Schülern um etwas, das wenig Wert hat, und wo selbst dieser geringe Wert schon so bald dahin ist? Sollte man die kurze, kostbare Zeit der Konfirmandenstunden nicht auf das wahrhaft Nützliche und Notwendige verwenden und sich bemühen, dieses Notwendige ja recht zu tun? —

In Philipp Wackernagels berühmter Schrift über den Unterricht in der Muttersprache dreht sich bekanntlich ein wichtiger Teil der Untersuchung um die schwierige Frage, wie die deutsche klassische Litteratur (d. h. hier das Lesebuch) nach ihrer vollen Bedeutung in den Schulen verwertet werden könne und solle. Die Hauptschwierigkeit liegt hier, wie leicht zu erkennen ist, darin: Wenn die Beschäftigung mit deutschen klassischen Literaturstücken annähernd so viel Bildungsgewinn abwerfen soll, als die schulmäßige Behandlung der klassischen Schriften von andern Kulturvölkern erfahrungsmäßig erzielt, so müßten dort auch ebenso viele und so mancherlei Exerzitien anzubringen sein, als hier möglich und um der fremden Sprache willen notwendig sind. So ergiebige Exerzitien lassen sich aber bei der Behandlung des deutschen Lesebuches nicht finden oder doch nicht anwenden. Wackernagel widerrät sogar derartige Übungen — aus bekannten Gründen — und will die fraglichen Literaturstücke nur schlichtweg lesen und dann etwa noch schriftlich oder mündlich wiedererzählen lassen. Er legt den Accent auf das sinnige Lesen und Wiederlesen. Andere gehen weiter, indem sie einerseits die Lektüre mit eingehenden erläuternden Besprechungen begleiten, und andrerseits an dieselbe mancherlei logische, grammatikalische und stilistische Übungen anknüpfen. Was nun auch zwischen diesen verschiedenen Verfahrungsweisen kontrovers sein mag, so viel ist klar und gewiß: der Bildungsgewinn, den ein Jünger von seinem Meister erwerben will, hängt davon ab, wie er dessen Umgang genießt und benutzt, im vorliegenden Falle zunächst von dem fleißigen Lesen der Meisterwerke; fleißiges Lesen heißt aber hier wiederholtes Lesen. Indes das Lesen an sich tut's auch nicht, es muß ein sinniges und denkendes sein. Von Natur, aus freien Stücken, ist aber ein gewöhnlicher Schüler nicht sinnig und nicht selbstforschend nachdenkend; er bedarf der Hülfe zum Verstehen und Nachsinnen und vor allem auch der Anregung zum wiederholten Lesen und Reproduzieren; denn nur so ist ein Heimischwerden in dem Gedankenkreise und in der Redeweise des Meisters zu erzielen. In dem Streben, solche Hülfe zu leisten, verfällt der Lehrer aber leicht in einen zwiefachen Fehler, entweder in den, daß er durch zu viel erklärendes Parlieren den eigentlichen Meister in die Ecke schiebt und fast stumm macht, oder in jenen andern, wobei die mancherlei logischen und sprachlichen Exerzitien, die an sich ganz gut sein können, schließlich die üble Wirkung haben, daß dem Schüler diese Literaturstücke fast verleidet werden. Gewiß läßt sich jene Scylla dadurch vermeiden, daß man das Lesebuch schlichtweg nur durchlesen läßt; wer aber nun, um doch auch einen sichern Gewinn zu erzielen, das einzelne Lesestück wieder und wieder



den Lehrstadien nicht vorgenommen werden konnten, kommen dann ten Jahreskurse in derselben Woche an die Reihe.

ehen wir nun genauer zu, welche Vorteile dieses Verfahren im zu anderen Behandlungsweisen bietet, namentlich ob es der These wird, daß die biblischen Schriftsteller als Klassiker behandelt sein

ben ist für das erste Lernstadium gefordert worden, des Lehrers che Erzählung der biblischen Geschichte müsse in jeder Beziehung nicht eine nackte Reproduktion des biblischen Textes sein. Das „frei" will jedoch nicht sagen, daß der Lehrer mit Fleiß darauf en solle, die biblischen Ausdrücke zu ändern; — das würde ein es Mißverständnis sein.*) Der Sinn ist vielmehr dieser. Was s des literalen, sachlichen und psychologischen Verständnisses und rseits für die erbauliche Einwirkung auf Herz und Gewissen der ler zu ergänzen nötig ist, soll der Lehrer bei der Präparation nebst biblischen Erzählung sich sicher einprägen, innerlich zu einem Ganzen rbeiten, und dann in der Schule durchaus frei, sowie der Augenblick die Empfindung das Wort gestaltet, vortragen. Natürlich ist es unommen oder vielmehr rätlich, den Vortrag jeweilig mit Fragen und worten abwechseln zu lassen. In welchem Maße dieses geschehen darf,

*) „Ich weiß fast nicht" — sagt Schüren a. a. O. S. 8, — „was ich mehr eln soll, ob das unnötige Abgehen von dem Wortlaut der Schrift, oder das eiben bei demselben, wenn dem Kinde die Sache unverständlich ist. Es ist aber der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich jungen hullehrer, glauben. Bald ist es die Sache selbst, welche das Kind noch nicht nt (Bund, Altar, Opfer ꝛc. — Versuchung, Reue, Buße ꝛc. — heimsuchen, chen, weissagen ꝛc. — gichtbrüchig, lasterhaft, gebeugt ꝛc.) bald ist's der Ausdruck as Wort, oder noch öfter die Satzform)."

„Das Kind hat ein unabweisbares Bedürfnis in sich, mit den Worten einen Sinn zu verbinden, bei dem, was es hört, sich etwas vorzustellen. Führt der Lehrer as Kind nicht auf den rechten Sinn, so darf man sich nicht wundern, wenn das Kind auf den ärgsten Unsinn kommt. Von hundert Exempeln nur eins: Die Kinder hatten gelernt: O Haupt voll Blut und Wunden, voll Schmerz und voller Hohn ꝛc. — „Hohn" kennt hier im ganzen Lande vielleicht kein Kind. Da denkt sich das Kind den Heiland hoch am Kreuze und sagt: Voll Schmerz und voller „Hoch". Ein anderes Kind denkt an das rote Blut und sagt: Voll Schmerz und voller „Rot" ꝛc. — Das sind Fakta, und ein Faktum ist's, daß ein Kind gesagt hat: Wie groß ist des Allmächt'gen Güte! Ist der ein Mensch, der sich nicht rührt! — Ganz recht. Das Kind hat im Hause oft gehört: Rühr dich! (Sei flink, rasch, arbeite fleißig) — den Satz: „die Liebe rührt mich, dich ꝛc." versteht es nicht; noch weniger den Satz: „den sie nicht rührt." Es will aber verstehen. Da sagt es: der sich nicht rührt. — Darum soll der Lehrer auch in dieser Sache das eine tun, ohne das andere zu lassen."

muß ein gesunder Takt lehren. Um zu diesem Takt zu gelangen, m. jeder gut tun, sich zu prüfen, ob er für die eine oder andere Weise e. einseitige Vorliebe habe, indem der eine lieber zusammenhängend spri. während ein anderer gern Frage auf Frage häuft.

Es könnte nun das Bedenken auftauchen, ob diese freie Weise d. Geschichtserzählung nicht wider die Forderung, daß vor allem die biblisch. Erzähler selbst zu Wort kommen müßten, geradezu verstieße. Dem äußer. Schein nach ist dies Bedenken allerdings gegründet. Man wolle aber nic. übersehen, daß die biblischen Schriftsteller nicht Klassiker im Sinn d. Dienste der Ästhetik und der Sprachkunst, sondern religiö. Klassiker, berufene „Diener des göttlichen Wortes", heißen; — fern. daß alle Männer Gottes zunächst frei mündlich gelehrt und dann erst e. wohl ihr Zeugnis schriftlich niedergelegt haben. Dadurch wird gewiese. was auch die Erfahrung überall bestätigt: wo es gilt, göttliche Wahrh. in Herz und Gewissen zu pflanzen, da gebührt dem freien, mündlich. Worte das erste Recht und die erste Stelle. Erstlich dem mündlich. Worte gegenüber dem geschriebenen. Warum? weil Gottes Wort aus d. persönlichen Erfahrung und Überzeugung heraus bezeugt, nicht aber a. ein bloßes objektives Wissen dociert sein will.*) —

---

*) Hören wir auch hier noch einmal den mehrerwähnten bewährten Ratgeb. Schüren, auf dessen Urteil wir um so mehr Gewicht legen müssen, *weil* er a. Schuldienst von unten auf praktisch durchgemacht hat (a. a. O. S. 12 und 13 „Was ist denn zu tun? Einführung in das Verständnis jedenfall. und unter allen Umständen Befriedigung des Herzens; darum auch die dam. in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Man tut darin im allgemeinen viel zu wenig und hat deshalb in so vielen Bibelstunden das Herzeleid. daß die Kinder bei dem Erzählen nur schwer, bei dem Abfragen aber gar nicht z. halten sind. Ist denn nicht das ganze heilige Buch durch und durch heilige Poesie. Warum sind wir denn so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist! Hat der heilige Geist etwa nicht gewußt, in welchen Farben diese Himmelsgabe dem Menschen geboten werden müsse? Wollen wir ihn korrigieren? Das können wir nicht! das dürfen wir auch nicht einmal versuchen. Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leise. Konturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken."

„Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders nur etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können und dann imstande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer wird z. B. bei Abrahams

Man vergleiche mit dieſer Weiſe (des frei verkündigten Wortes) jene andere, wonach zuerſt die Geſchichte nackt erzählt oder geleſen wird und dann eine ſyſtematiſche Katecheſe hinterher folgt. Bei welchem Verfahren werden die Situationen wie die Charaktere der Geſchichte, der äußere Vorgang wie das innere Geſchehen dem Schüler anſchaulicher vor die Augen treten? Wo wird das einzelne wie das Ganze verſtändlicher ſein können? Wo wird am beſten ein ſinniges offenes Hören von ſeiten der

---

Reiſe nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joſeph die Sklaverei, bei Israels Reiſe die Wüſte ſchildern ꝛc.; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen ſprechen laſſen, was ſie da etwa gedacht und empfunden haben ꝛc.; er wird in Joſephs, Moſis, Davids ꝛc. Geſchichte den Finger Gottes ſehen laſſen ꝛc; er wird bei Davids Fall und Petri Verleugnung ſein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Errettung durch den Engel ſeine Freude, bei Joſephs Verleumdung durch Potiphars Weib ſeine Entrüſtung; bei den Gerichten Gottes (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnſinn ꝛc.), ſein Ergriffenſein nicht verbergen ꝛc.; er wird endlich von dieſen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweiſende, mahnende, warnende, ſtrafende — tröſtende Wort nicht fehlen laſſen."

„Das alles ſteht aber nicht in den Hiſtorien. Bleibt nun der Lehrer bei dem Buchſtaben ſtehen, ſo kann von alle dem nichts kommen. Kommt es aber, ſo iſt es kein Moraliſieren, iſt auch kein Sprechen über die Sache, ſondern es iſt ein Sprechen aus der Sache und darum geeignet, einzuführen in die Sache. Wo das geſchieht — das ſagt mir eine vierzigjährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da iſt — Leben."

„Es iſt ja wahr, daß in jeder Geſchichte irgend eine Wahrheit als Hauptwahrheit oder als Hauptlehre ſich findet; aber dieſe muß das Kind ſelbſt herausfühlen; auch iſt es ſehr zu beachten, daß manchmal kleine, von dem Lehrer überſehene Züge tiefen Eindruck auf des Kindes Herz und Leben machen können. Nur ein Exempel: Ich erzählte in einer Mittelklaſſe die Speiſung der 5000 Mann und Chriſti Gang auf dem Meer. Als ich an die Stelle kam: „Und das Schiff war ſchon mitten auf dem Meer und litt not von den Wellen," da fing ein neunjähriges Mädchen an, mit der Nachbarin zu ſprechen. In der Meinung, das Kind habe mich nicht verſtanden, ſagte ich: Was wollteſt du wiſſen, liebes Kind? Das Kind ſah beſchämt vor ſich hin und ſchwieg; die Nachbarin aber antwortete: Sie ſagte mir, es wäre auch recht dumm geweſen, daß ſie ihn nicht mitgenommen hätten."

„Daran hatte ich nicht gedacht. Ich mußte unwillkürlich meine Hände falten: „Ich preiſe dich, Vater und Herr Himmels und der Erde, daß du ſolches den Weiſen und Klugen verborgen haſt und haſt es den Unmündigen geoffenbaret. Ja, Vater, denn es iſt alſo wohlgefällig geweſen vor dir." Des Kindes Wort hielt ich feſt und ſprach mit der ganzen Klaſſe über die Dummheit, ohne Jeſum durchs Leben zu gehen. Dabei wurde geſungen: Jeſu, geh voran auf der Lebensbahn ꝛc., und zum Schluß: Wenn der Wellen Macht in der trüben Nacht will des Herzens Schifflein decken, wollſt du deine Hand ausſtrecken; habe auf mich acht, Hüter in der Nacht. Während der ganzen Unterredung über jene Dummheit fehlte mir kein Kindesauge. Und der Segen? Meine ganze Seele war Dank."

Kinder ſtattfinden? Wo wird die Geſchichte ſelbſt, wie das eingefügte Wort der Vermahnung, am nächſten an Herz und Gewiſſen der Kinder herandringen und am energiſchſten ſein Empfinden und Entſchließen anſpornen können?

Eine dritte Weiſe, die der pädagogiſchen Spediteure, wonach die Hiſtorie nach dem Bibelwort nackt erzählt, dann Schritt vor Schritt eingeprägt oder kurzer Hand dem häuslichen Memorieren übergeben wird, mag vielleicht weit genug verbreitet ſein; allein da ſie kaum etwas anderes für ſich anführen kann, als die geiſtige Armut des Lehrers, auch bereits oben ihre Beleuchtung erfahren hat, ſo dürfen wir wohl hier ohne weitere Bemerkung an ihr vorübergehen.*)

Allerdings macht die freie Geſchichtserzählung — man könnte ſie faute de mieux die „ſchulmäßig-homiletiſche" heißen — nicht geringe Anſprüche an den Fleiß und die Befähigung des Lehrers; und mit noch größerem Recht gilt hier, was Lüben von dem Lehrer der Naturkunde fordert: daß er nämlich in ſeinem Gegenſtande ſo zu Hauſe ſei, um „aus dem Vollen" ſchöpfen zu können. Einſtweilen mögen daher dieſem Verfahren noch manche Hinderniſſe im Wege ſtehen; auch ſoll gern eingeräumt ſein, daß bei ungeſchickten Verſuchen die Gefahr nahe liegt, in einen langſtiligen Predigtton zu verfallen. Allein die Gefahr der ſyſtematiſchen Katecheſe, zu einer langweiligen Übung im logiſchen ꝛc. „Steinzerklopfen" zu werden, iſt kaum minder bedenklich. Überdies braucht die Schwierigkeit des beſſern Weges, ſofern ſie überwindbar iſt, nicht abzuhalten, dieſen Weg auch als den beſſern zu bezeichnen und zu empfehlen. Unmittelbar von Mund zu Ohr dringend, von Herzen kommend und zu Herzen gehend,

*) Schüren ſagt darüber das ernſte Wort (a. a. O. S. 14): „Immer muß ich wieder leſen in dem alten heil'gen Buch." Daß unſer Volk im großen ganzen das nicht ſagt, daß es an dem teuren Schatze, von dem Zinzendorf ſang: „Mir iſt's nicht um tauſend Welten, aber um dein Wort zu tun," — daß es daran ſo wenig hat, oft weniger als an Schiller und Goethe, weniger als an Bürger und Wieland, ja weniger als an einem elenden Volkskalender oder Taſchenbuche (oder der „Gartenlaube"), das verſchulden nicht bloß diejenigen Prediger und Lehrer, welche in ihrem Unglauben Gottes Wort zu Menſchenwort machen und dann die Öde und Leere ihres Unterrichts durch Moraliſieren füllen wollen; ſondern auch nicht ſelten diejenigen gläubigen Leute, welche das nicht tun, aber auch nichts anderes, als daß ſie die Hiſtorien dem Gedächtnis der Kinder wörtlich einprägen. Was nützt dieſes tote Einüben! Es bildet oft nicht einmal den Verſtand: von einer Regung und Bewegung des Herzens kann noch weniger die Rede ſein; darum von einer Heiligung des Willens gar nicht. Man bringt die Sache in die Kinder, aber die Kinder nicht ſelten aus der Sache. Was den Kindern Freude ſein ſollte, wird ihnen durch verkehrte Behandlung zu einer Plage gemacht."

ſchaulich, verſtändlich, erbaulich: das ſind die Charakterzüge, mit denen r chriſtliche Heilsunterricht jahraus jahrein beim erſten Lernſtadium der Sochenlektionen vor den Schülern auftreten ſoll. Ich ſage abſichtlich eilsunterricht: einmal weil nur die Geſchichtsdarſtellung, welche Heilsnterweiſung ſein will, die rechte iſt, wobei jedoch immer wieder auch daran einnert werden muß, daß nur die Heilslehre, welche in und mit der iblichen Geſchichte auftritt, für die Unmündigen die rechte iſt.

Man ſollte glauben, es könne jedem Lehrer ſofort einleuchten, daß ine Geſchichtsdarſtellung mit den bezeichneten Charakterzügen in der Tat hier das Ziel des didaktiſchen Strebens ſein müſſe. Ohne Zweifel würde dies aber noch beſſer einleuchten, wenn neben dieſen abſtrakten Forderungen ſofort einige veranſchaulichende Beiſpiele ſolcher Behandlung vorgeführt werden könnten. So Gott will, ſollen bald einige hier mitgeteilt werden. Es liegen aber auch ſchon mehrere gute Beiſpiele von anderer Hand vor, die, wenn ſie auch meiner Idee nicht genau entſprechen, doch im ganzen die Richtung bezeichnen, wo das rechte zu ſuchen iſt. Ein Landsmann und Kollege des ſeligen Niſſen, der Lehrer Witt (früher in Paris, ſpäter in Glückſtadt), hat in den Jahrgängen 1862—1864 des Evangeliſchen Schulblattes mehrere bibliſche Geſchichten vorgeführt, die ganz im Gegenſatz zu dem katechetiſchen Verfahren Niſſens in „ſchulmäßig-homiletiſcher“ Weiſe behandelt ſind. Witt hatte die Niſſenſche Weiſe in unmittelbarer Nähe kennen gelernt, nicht aber die in vielen preußiſchen Schulen heimiſch gewordene Manier des nackten Erzählens und Einprägens der Hiſtorien. Vielleicht iſt es dieſer einſeitigen Erfahrung zuzuſchreiben, daß ſeine Darſtellung anſcheinend auch in einem zu einſeitigen Gegenſatze zu dem Niſſenſchen ſich geſtellt hat, indem ſeine homiletiſchen Einſtreuungen in die Geſchichte mitunter nicht minder umſtändlich ausgefallen ſind, als Niſſens ſyſtematiſche Katechiſationen. Dieſer einſeitige Gegenſatz iſt aber doch zum guten Teil bloß Schein; denn Witt hat nicht gemeint, daß ſeine ausführlich erläuterte Geſchichte ebenſo ausführlich den Schülern vorgetragen werden ſoll; vielmehr will er dem Lehrer eine Handreichung für ſeine eigene ſelbſtändige Präparation bieten, ihn gleichſam auf den Standpunkt ſtellen, von wo aus er nun ſelbſt die Geſchichte recht anſchauen und demnach auch durchaus frei, aber weniger umſtändlich, ſie erzählen kann. Niſſens Katechiſationen wollen dagegen ein Vorbild für die wirkliche Ausführung ſein. Nichtsdeſtoweniger würde ich ſolche Handreichungen wie die von Witt, auch wenn ſie nur Vorbild für die Präparation, nicht aber für die unterrichtliche Ausführung ſein ſollen, knapper, gedrängter wünſchen, ſchon lediglich aus dem Grunde, damit nicht das ſchwere Mißverſtändnis entſtehe, an Stelle des breiten Katechiſierens ſolle jetzt eine Art von nicht

weniger breiter „Schulpredigt“ empfohlen werden. Überdies würde
mehr Fragen einstreuen, und zwar mehr solche, die dem tieferen Verständ
dienen, als solche, die unvermerkt der späteren Repetition vorarbeiten. Wi
hat sämtliche Geschichten des Alten und Neuen Testaments in seiner eig
tümlichen Weise bearbeitet. („Die bibl. Geschichten Alten und Neuen Te
ments.“ 3 Bde. 2. Aufl. Gütersloh.) Da seine Behandlungsart mein
Wünschen näher steht, als irgend eine andere, so habe ich das Erscheinen
Buches mit Freuden begrüßt. Vermöge des etwas stark angespannten Gegen
satzes, in welchem es einerseits zu dem bekannten Niſſenschen Handbu
mit seinen Nachtretern, und andrerseits zu der Manier des nackten E
zählens und Memorierens steht, war der pädagogische Disput auf dies
Gebiete anfangs unvermeidlich. Im ganzen läßt sich die Position
dieser drei verschiedenen Ansichten so bezeichnen: die Katechisationsfreun
legen den Accent auf das Verständnis der Geschichte; für das Einprägen
der Historien haben sie gewöhnlich weniger Sinn und Neigung; die E
bauung können sie auch für eine Hauptsache halten, wie es wenigstens b
Nissen der Fall war, allein bei dem hin- und herzerrenden Fragen kom
sie nicht zu ihrem vollen Rechte. Die zweiten, die Freunde des E
prägens ganzer Geschichten und ganzer Reihen von Geschichten betonen
eben das Einprägen; sie mögen die Forderungen des verständigen un
erbaulichen Lernens theoretisch wohl anerkennen, aber in der Praxis wir
ihr Verfahren diesen Forderungen nicht nach Gebühr gerecht, am wenigsten
der letzteren. Das letztere, die Erbauung, oder das „Erlebenlassen“
der Geschichten an und in den Herzen der Kinder, wie das Regulativ es
bezeichnet, — das ist's, was bei dem Wittschen Verfahren im Vorder
grunde steht; das Verständnis schätzt er auch nicht geringer als
die Katechisationsfreunde, nur hält er sich weniger mit Erklärung von
Einzelheiten auf und bemüht sich vornehmlich um ein anschauliches
Auffassen des Ganzen: beide Zwecke in ihrer innigen Kombination
führen ihn nun nach richtiger Konsequenz zu seiner umständlichen Geschichts
darstellung, die ohne Zweifel auf ein sinniges aufwärtsstrebendes Lauschen
der Kinder rechnen darf, wo man sie im rechten Geiste und nicht allzu
ungeschickt handhabt. Abgesehen von dem bereits erwähnten (wohl mehr
scheinbaren) Mangel, daß seine Geschichtsdarstellung etwas zu predigtartig
ausfieht, tritt ein wirklicher didaktischer Mangel bei Witt darin auf, daß
er fast jeglicher Art von Einprägung der Geschichte abgeneigt
ist, wenigstens findet sich in seinen theoretischen Aufsätzen im Schulblatt
nirgends ein ausdrückliches Anerkenntnis, daß wie für die Zwecke der Er
bauung und des Verständnisses so auch für das feste, sichere Lernen
eigentümliche Mittel nötig seien. Wie nun diese drei Parteien sich unter-

ander bekämpfen werden, geht aus den gezeichneten Positionen deutlich vor.

Ich für meinen Teil stelle mich hinsichtlich des mündlichen Erhlens — oder des ersten Lernstadiums — der Idee nach unbedenkh auf die Seite Witts, mit dem einzigen Vorbehalt, daß ich etwas apper erzählen, mehr Fragen einstreuen und endlich den Stoff nach bemmten Repetitionsfragen gruppieren würde. Dieser Vorbehalt berührt deſſen das Wittsche Prinzip nicht, erkennt es vielmehr an, und modifiziert ur die Ausführung.

Darüber hinaus weicht mein Lehrverfahren, wie es in den drei brigen Lernstadien sich darstellt, von dem der gezeichneten drei idaktiſchen Fraktionen insgeſamt weſentlich ab, bei der einen nehr, bei der andern weniger.

Die ſämtlichen Differenzen, welche dieſe verſchiedenen Anſichten noch untereinander verhandeln müſſen, rühren meines Erachtens — ſofern nicht unterſchiedliche theologiſche Standpunkte, oder von außen herſtammende fremde Tendenzen mit im Spiel ſind — daher, daß wir auf dem Gebiet des Religionsunterrichts noch nicht zu einer, ſozuſagen, gründlichen „didaktiſchen Chemie“ vorgedrungen ſind: ich meine zu einer genau abwägenden Analyſe a) der einzelnen Zwecke, wie ſie in ihren verſchiedenen Werten den geſamten Bildungszweck dieſes Lehrgegenſtandes konſtituieren, b) der einzelnen Lehrmittel, ſoweit ſie vorhanden oder aber notwendig ſind, und ihrer Bedeutung für jeden der beſonderen Zwecke und c) des vom Lehrer abhängigen Lehrverfahrens nach ſeinem Gange, ſeinen methodiſchen Formen, Manieren und Handgriffen. Der Leſer wird verſtehen, daß hier eine pſychologiſch-didaktiſche Arbeit gemeint iſt. Wer wird uns einmal eine ſolche Analyſe liefern? Ich kann hier nur auf dieſe Lücke in der Didaktik hindeuten, und muß verſuchen, mit Hülfe der wenigen, bereits erwähnten analytiſchen Notizen mich mit den entgegenſtehenden Anſichten auseinander zu ſetzen.

Die einzelnen Zwecke: Erbauung, anſchauliches Auffaſſen, Verſtändnis des Einzelnen und des Ganzen, ſicheres Behalten, — die von den oben ſkizzierten drei Parteien zum Teil einſeitig betont, zum Teil zurückgeſetzt werden — erkennt mein Verfahren in ihrem Enſemble unverkürzt an, und jeden einzelnen Zweck ebenfalls ſo unumwunden, als es ihr harmoniſches Zuſammenwirken zuläßt. Wenn jemand mir mit Grund nachweiſen könnte, bei meiner Lehrweiſe käme die Erbauung nicht zu ihrem Recht, oder aber die Anſchaulichkeit oder das tiefere Verſtändnis litte not, oder endlich, die Kinder lernten nicht ſicher genug, was zu wiſſen nötig ſei: ſo würde in jedem

dieſer Fälle das Lehrverfahren einer ſorgfältigen Reviſion unterworfen werden müſſen. Daneben aber weiß und behaupte ich, daß jene einzelnen Lehrzielpunkte einerſeits von verſchiedenem Werte ſind, andrerſeits in verſchiedener Weiſe ineinandergreifen, voneinander abhängen, ja bei einſeitiger Betonung einander hindern. So z. B. ſteht mir mit Witt feſt, daß die Erbauung oder die ans Gewiſſen der Kinder gerichtete Gottesſtimme in der Erzählung oder wie man's bezeichnen will, das oberſte Augenmerk des Lehrers ſein muß, nicht aber etwa als ein Augenmerk für die Zukunft, „für das Leben", um deswillen jetzt, „in der Schule", im voraus memoriert werde, ſondern heute, in der Woche und an dem Tage, wo im Jahreskurſe die Taten und Worte Gottes dem Kinde vorgeführt werden. Gewiß ſollen die Schüler auch für die Zukunft lernen und ſollen darum ſicher lernen; allein wenn es nicht anders zu ordnen wäre, als daß das ſichere Lernen mit dem erbaulichen kollidieren und eins von beiden weichen müßte, ſo würde ich ohne alles Bedenken das Memorieren preisgeben, und die Religionsſtunde behandeln wie eine Andachtsſtunde im Hauſe, in der guten Zuverſicht, daß bei dem alljährlich wiederkehrenden andächtigen Hören der Heilstaten ſo viel feſtes Wiſſen im Gedenken haften werde, als zum ſeligen Leben und Sterben vonnöten iſt. Allein dieſe Kolliſion zwiſchen niederem und höherem Lernziel, zwiſchen Gegenwart und Zukunft, läßt ſich lediglich ausgleichen, wenn man nur überlegen, wenn man beides nicht in einem Griff und Atemzug erreichen will. Da, wo der Lehrer ſich damit begnügt — ſei es, bei 13- oder 10- oder 7jährigen Kindern — die nackten Bibelworte zu ſpendieren und ſie in derſelben Stunde Satz für Satz ſolange vorzuſprechen, bis ſie feſt memoriert ſind: da muß man entweder jene Kolliſion der Zwecke gar nicht fühlen, oder aber man hat mit vollem Bewußtſein den Knoten zu Gunſten des Memorierens und der Zukunft zerhauen. Ich möchte beinahe glauben, daß nun auch das, was mit deſto größerer Gewißheit hat erreicht werden ſollen — das feſte Einprägen — der in Zukunft gehofften Erbauung den Dienſt nicht leiſten wird, den man ſich von ihm verſprochen hat, und möchte dem gegenüber behaupten: in dem Maße, als der Lehrer innere und äußere Arbeit daran ſetzt, die Religionsſtunden zu einer wirklichen Andachtsſtunde zu machen, und in dem Maße, als dies durch Gottes Segen gelingt, faſt in demſelben Maße braucht er, wie die Kinder, ſich um das trockene Lernen deſto weniger zu bemühen; was im Gewiſſen Wurzel geſchlagen, wird auch im Gedächtnis deſto beſſer haften. Und in der Tat, wo das Witzwort noch zutrifft: die Religionsſtunde („Katechismusſtunde" ſagte eigentlich der Schalk) ſei beſonders dadurch von andern Lehrſtunden unterſchieden, daß in ihr am meiſten geprügelt würde, — ſollte

es da nicht wohlgetan sein, auf eine Zeitlang oder auf immer die schulmäßige Lernstunde gleichsam in eine trauliche Morgenandacht zu verwandeln? Aber, wie bereits gesagt, bei guter Überlegung steht es glücklicherweise nicht so, daß nur ein Entweder—Oder möglich wäre.

Doch auch noch andere Zielpunkte können in Kollision geraten, auch wo die Erbauung als oberster Gesichtspunkt festgehalten wird. Diese ist in erster Linie abhängig vom Verständnis, was jedermann, ausgenommen etwa ein Freund der lateinischen Messe, anerkennt; doch aber kann das, was der Lehrer zur Erklärung einer Historie von dem Seinigen hinzubringt, was also auch der Erbauung dienen soll, unter gewissen Umständen ihr hinderlich werden. Die Erbauung verlangt ein sinniges, ruhiges Denken; das Katechisieren regt allerdings das Nachdenken an, allein es läßt ihm auch keine Ruhe; wenn der Sinn des Schülers bei irgend einer Vorstellung einen Augenblick verweilen will, so kann er das nicht; er wird fort und fort durch die Fragen wieder aus dem stillen Besinnen aufgescheucht, und das um so mehr, als der Lehrer eifrig und lebhaft ist. Andrerseits wieder, wo der Lehrer dieser Gefahr entgehen will und anstatt zu fragen nur zusammenhängend vorträgt, hat er nicht minder zu besorgen, daß die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Dauer lahm und müde wird, wodurch dann gleicherweise die Erbauung geschwächt ist. Aber die Erbauung macht nicht nur Anforderungen an die Qualität der erklärenden Zutaten, sondern auch ganz besonders an ihre Quantität. Wer hätte es nicht oft genug erlebt, daß eine ungeschickte Küchenmagd, um ein schwaches Ofenfeuer recht in Glut zu bringen, eine möglichst große Masse Brennmaterial darauf warf und dadurch das Feuer geradezu erstickte? Dieselbe vorsichtige Behandlung verlangt das Licht des Verständnisses und das wärmende Feuer der Andacht. Wo zur Aufhellung eines dunkeln Punktes ein Wort hinreicht, da sind zehn Worte nicht bloß überflüssig, sondern schädlich; wo man einem Nebenpunkt in der Geschichte zu viele und zu lange Aufmerksamkeit widmet, da wird die Aussicht auf und über das Ganze beeinträchtigt. Alles nun, was schon die Helle der Gedanken schädigt, schädigt noch mehr ihre Wärme.

Summa: Andacht, forschendes Denken und Gedächtnis hängen untereinander in eigentümlicher Weise zusammen; so lehrt die Sprache und die Didaktik. Dieser Zusammenhang will genau besehen und bemessen sein, sonst kann das, was dienen soll, hinderlich werden. Die Sonderung dessen, was gesondert, und die Verbindung dessen, was verbunden sein muß, läßt sich bei meinem Verfahren, wo jede Geschichte vier bestimmte Lernstadien*) durchzumachen hat, bequem ausführen. Der

*) Zur Vorsicht sei nochmals vor dem Mißverständnis gewarnt, als ob jede

Erbauungszweck der biblischen Erzählung kommt im ersten Lernstadium zu seinem vollen, unverkürzten Recht; denn eben ihm ist es zu oberst gewidmet. Die Lehrweise ist vorwaltend die vortragende. Alles nun, was zur rechten Beleuchtung, d. h. dem guten Verständnis, förderlich ist, wird in seinem Maße mit in Dienst genommen — sei es vermittelst eingestreuter Fragen, falls eine Belebung der Kinder sich wünschenswert macht, oder ohne sie; — dieses Maß aber grenzt sich da ab, wo die Masse des Erläuterungsmaterials anfangen könnte, die sinnige Auffassung zu stören, die aufs Gewissen abzielenden Spitzen abzustumpfen, die Wärme der Empfindung, kurz die Erbauung, zu beeinträchtigen.

Ist nun vermöge des so behandelten ersten Lernstadiums die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts für die Gegenwart gesichert, so bieten die folgenden Stadien überflüssigen Raum, auch das, was die Zukunft fordert, die festere Einprägung des Stoffes, zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen, und dies um so unbesorgter, als durch die Hülfe des Enchiridions einem Verleidetwerden thunlichst vorgebeugt ist.

Überdies bieten diese Lernstadien hinreichend Gelegenheit, hinsichtlich des Verständnisses noch nachzutragen, was im ersten Stadium aus guten Gründen zurückgelassen wurde, so namentlich das Nachlesen der Parallelstellen, auch das Zitieren bereits bekannter einschlagender Bibelsprüche, Liederverse, Katechismussätze u. s. w. Hierbei ist nun auch die so nützliche Frageform recht am Platze: hier dient sie nicht bloß der Repetition, sondern auch dem tieferen Verständnis, und in besonnener Anwendung selbst der Erbauung, indem der Lehrer auch leise untersuchen darf, ob das, was beim ersten Vortrage insonderheit auf das Gewissen zielte, wirklich recht gefaßt worden ist.

Nehmen wir nun den scheinbar verlassenen Gesichtspunkt der mehrerwähnten These wieder auf, ob denn auf dem beschriebenen Wege die biblischen Schriftsteller in der Tat als Klassiker behandelt und ob die Schüler in einen intimen und fleißigen Umgang mit ihnen gebracht werden.

Ich denke, es bedarf nicht vieler Worte mehr, um nachzuweisen, daß dieser Forderung wirklich genügt wird. Die biblischen Geschichten heißen klassisch zunächst um ihres Inhalts, nicht um der sprachlich-ästhetischen

---

der zwei oder drei Wochengeschichten schon innerhalb derselben Woche die sämtlichen Lernstadien durchmachen sollte. Alle Wochengeschichten werden vom Lehrer frei erzählt; wie viele derselben dann auch noch gelesen, zu Hause repetiert und endlich frei reproduziert werden können, oder aber hinsichtlich des einen oder andern Lernstadiums für den nächsten Jahreskursus verspart bleiben müssen, — darüber hat der Lehrer mit seiner Zeit zu Rate zu gehen.

Form willen. Indem nun dieſer Inhalt im erſten Lernſtadium durch das freie mündliche Wort des Lehrers an die Schüler gebracht wird, und dieſes von der unterſten Stufe an jährlich wiederkehrend, aber dabei ſtets in einer modifizierten Einfaſſung geſchieht; indem ferner die Darſtellungsweiſe inſonderheit darauf berechnet iſt, den Kindern die Geſchichte lieb und wert und wichtig zu machen: ſo iſt dadurch ein Umgang mit den heiligen Schriftſtellern eingeleitet, der ſchon in dieſem Stadium an Vertraulichkeit und Eindringlichkeit den Verkehr, welcher mit den ſchönwiſſenſchaftlichen Klaſſikern im Schulgebrauch möglich iſt, weit überragt. Denn jener überragt dieſen nicht nur vermöge der jährlichen Wiederkehr, ſondern weit mehr dadurch, daß dort die bibliſche Erzählung im lebendigen Wort und gleichſam neuer, verjüngter Geſtalt auftritt; die Profan-Klaſſiker vertragen dagegen weder eine ſo häufige Wiederholung, noch, und zwar noch weniger, eine Umformung durch das freie Wort des Lehrers. Dadurch eben bekundet ſich die höhere Bedeutung der bibliſchen Schriften auch als allgemeines Bildungsmittel.

In den folgenden Lernſtadien treten die Schüler an das geſchriebene Wort der bibliſchen Bücher heran; aber — und das muß ich immer wieder betonen — ſtets erſt dann, nachdem es vorher neu und friſch von Mund zu Ohr erklungen, und der Eindruck, daß es ſich hier um eine Geiſtesfrucht von ewiger Friſche und ewiger Jugend handelt, neu befeſtigt worden iſt. Dadurch gewinnt das leſende Wiederholen der Geſchichte, wie das zweite Lernſtadium es will, neuen Reiz. Daß dieſes Leſen überdies einen doppelten Sporn und Schwung erhält dadurch, daß es durch das Frageheft gleichſam in dialogiſcher Form geſchieht, iſt oben bereits erwähnt. Vermöge dieſer belebenden Elemente, welche der Leſeübung zu Hülfe kommen, könnte der Lehrer ganz getroſt ein und dieſelbe Geſchichte wiederholt leſen laſſen — wenn er dies einmal rätlich fände — ohne beſorgen zu müſſen, daß die Kinder ſchon ſo bald ermüdeten. Man erwäge nur einen Augenblick, was es zu bedeuten hat, wenn die Schüler mit Freudigkeit und Verſtändnis die Erzählungen von den großen Taten Gottes leſen, und wenn dieſe Freudigkeit auslangt, um immer beſſer und damit noch verſtändiger leſen zu lernen: ſo wird es wohl noch deutlicher werden, daß wir hier in der Tat auf dem rechten Wege ſind, den bibliſchen Klaſſikern offene Bahn zu machen und die Kinder zu einem intimen und fleißigen Umgange mit ihnen anzuleiten, ſoweit die menſchlich-didaktiſche Kunſt dies vermag.

Es ſoll nochmals bemerkt ſein, daß bei den vorliegenden Fragen des Enchiridions ſich ohne Zweifel noch manche Verbeſſerungen werden anbringen laſſen, allein nicht durch Improviſieren, ſondern bei ernſter Über-

legung, indem es ſich um ſolche Fragen handelt, an deren Handleitung ſich einerſeits die Geſchichte bequem und zwar auch ihrem Wortlaute nach wiederholen läßt, und die zugleich die Geſchichte ſo zergliedern, daß ein pragmatiſches Band dieſer Glieder hervortritt.

Mit dem dritten Stadium beginnt die eigentliche ſelbſtändige Repetition der bibliſchen Geſchichte. Hier iſt nun ein ernſtgemeintes Lernen am Platze, je ernſtgemeinter, deſto beſſer. Auch jetzt noch an dieſer Stelle das „mechaniſche“ Lernen fürchten wollen, — wie ein Rezenſent verlauten ließ — dazu liegt kein Grund vor. Wo im erſten Stadium das lebendige Wort des Lehrers die Geſchichte vor die Augen gemalt hat, wo dann im zweiten ein verſtändiges Leſen derſelben gefolgt iſt: da kann im dritten ein Wiederholen an der Handleitung der Fragen kein rein mechaniſches mehr ſein und ſelbſt im ſchlimmſten Falle nicht ſo mechaniſch betrieben werden, wie das nackte Memorieren einer ganzen Geſchichte. Was aber bei dieſem, wie bei allem repetierenden Lernen noch Mechaniſches bleibt und bleiben muß, das hat doch die gute Verheißung für ſich, daß es in dem Maße, wie eine ſichere Aneignung ſtattfindet, zu einem Beſtandteil eines höheren Gedankenverkehrs werden wird. Es gibt ja keine Wiſſenſchaft und keine noch ſo geiſtige Kunſt, die nicht ein tüchtiges Stück mechaniſcher Repetition — ſei es im Wiſſen oder im techniſchen Können — zur Unterlage hätte. Dieſe Unterlage iſt innerhalb unſerer Weltordnung ſo notwendig, wie das Mineralreich ſamt ſeinen phyſikaliſch-chemiſchen Kräften dem Pflanzenreiche (mit ſeinen phyſiologiſchen), oder wie das Pflanzenreich dem Tierreich, oder wie das vegetativ-animaliſche Leben des menſchlichen Leibes dem höheren Leben der geiſtigen Seele. Im Fortſchreiten und Aufſteigen zum höhern Lernen und Leben handelt es ſich allerwege darum, daß die notwendige Unterlage feſt liege, und daß das Werk nicht bei dieſer Unterlage ſtehen bleibe. Letzteres iſt bei unſerm ſelbſtändigen häuslichen Repetieren nach dem Frageheſte nicht zu beſorgen, wenn anders die Vorſtadien ihre Schuldigkeit getan haben. Wenn irgend etwas zu beſorgen bliebe, ſo iſt es im Gegenteil dieſes, daß die fähigeren Schüler ſich hinſichtlich der freien Reproduktion zu früh und zu ſehr auf die bereits erworbene geiſtige Flugkraft verlaſſen, und daher die Übung im Fortſchreiten auf feſtem Boden nicht ernſtlich genug vornehmen; mit andern Worten: daß ſie in dem Glauben, ſie könnten den Geſchichtsſtoff ſchon logiſch und ſprachlich beherrſchen, den mechaniſchen Teil des häuslichen Repetierens vernachläſſigen. Bei der freien Reproduktion (im vierten Stadium), wo die Probe gemacht werden ſoll, wird daher der Lehrer wohl thun, inſonderheit die geiſtig geweckteren Kinder feſt ins Auge zu nehmen und ihnen durch Wort und

Tat einzuprägen, daß alles Lernen, dem die durch treues Repetieren zu erwerbende sichere Grundlage mangelt, ebensogut in Schwindelei ausläuft, wie eine großartige Geschäftsspekulation, wobei solide Kapitalien fehlen. —

Neben den Repetitionsfragen bieten die denselben hier und da beigefügten sogenannten Parallelstellen auch für die selbstthätige Reflexion des Schülers Gelegenheit und Anlaß. Nehmen wir beispielsweise die Notiz aus 1. Mos. Kap. 3: Die Menschen machten sich Schürzen aus Feigenblättern — „Gott aber machte den Menschen Röcke aus Fellen und er zog sie ihnen an," worauf die Frage zielt: „Was gab ihnen Gott als Pfand der zukünftigen Versöhnung?" — dazu lasse man nachschlagen Jes. 61, 10 von den „Kleidern des Heils" und dem „Rock der Gerechtigkeit", und Matth. 22 von dem „hochzeitlichen Kleide", ferner Eph. 4 „ziehet den neuen Menschen an", und endlich Offenb. Joh. 19, 8 „es wurde der Braut gegeben sich anzutun mit reiner und heller Leinwand, welches sind die Gerechtigkeiten der Heiligen," — so kann es nicht fehlen, daß der Schüler merken wird, wie diese Stellen vorwärts und rückwärts einander Licht geben, wie das Bild die Sache und die Sache das Bild beleuchtet. Mit Recht sagt daher die amtliche rheinische „Anweisung zur Einführung der Regulative" (S. 7): „Zur Benutzung der Parallelstellen für das Schriftverständnis sind die Kinder in den letzten Schuljahren mit Fleiß anzuleiten und zu gewöhnen." — In dem Enchiridion befindet sich schon eine gute Zahl von Parallelstellen; ich hätte diese Zahl noch vermehren können, unterließ es aber, um nicht allerlei Mißverständnis zu wecken. In der 2. Auflage sind indessen noch einige Stellen hinzugekommen; die 3. Auflage wird ihrer noch etliche mehr bringen, doch sollen die wichtigeren Stellen vor denen, welche dem freiwilligen häuslichen Fleiße zuzuweisen sind, durch den Druck kenntlich gemacht werden.*)

Schließlich würde dem vierten Lernstadium, der freien Reproduktion nach dem Frageheft, noch eine eingehendere Betrachtung gewidmet werden müssen, weil dies gerade die Stelle ist, wo etwas von dem, was man „Interpretation" und „Exegese" nennt, einzutreten hat, und erst durch diese Betrachtung würde der Nachweis, daß die These von den religiösen Klassikern bei dem beschriebenen Lehrverfahren in der Tat zur Geltung komme, gebührlich vervollständigt sein.

Nichtsdestoweniger mache ich einstweilen Schluß. Zwar hat ein geschätzter Rezensent gewünscht, daß die in Aussicht genommene Ergänzung des Enchiridions — die Fragen für das tiefere Verständnis — nicht zu lange auf sich warten lassen möchten, ihm schienen diese viel nötiger

*) Ist bei den späteren Auflagen geschehen. Die neuste (17.) Auflage Gütersloh 1894. Preis 40 Pfg.

und dringlicher zu sein als die Repetitionsfragen. Allein ich bin ganz und gar entgegengesetzter Meinung. Wie mag im vierten Lernstadium das Rechte getroffen und etwas Rechtes geschafft werden, wenn jedes der drei ersten Lernstadien noch viel zu wünschen übrig läßt? Erst gilt es für den Schüler: mit dem Verstande und dem Herzen recht hören lernen, sodann im zweiten Stadium: sinnig und gut lesen lernen, und endlich im dritten: mit Überlegung und Fleiß memorieren lernen; wo diese Vorbedingungen erfüllt sind, da wird die Zeit gekommen sein, wo der Lehrer mit gutem Gewissen und mit gutem Erfolg auch für die tiefere Interpretation sich präparieren mag. Erst ein handgreifliches Verstehen zusamt einem sichern Wissen; — dann ein eingehenderes Erklären.*) Dieweil es sich zunächst darum noch handelt, uns darüber zu verständigen, wie ein andächtiges Hören, ein gutes Lesen und ein selbständiges Repetieren am besten zu erzielen ist, so hat es meines Bedünkens mit der Verhandlung über das vierte Lernstadium noch keine Eile. Soweit dasselbe bei dem nächsten Gebrauche des Enchiridions in Betracht kommt, ist oben bereits das Nötigste darüber bemerkt worden.

Um ganz offenherzig zu sein, muß ich auch noch einen andern Umstand berühren.

Was die Ergänzung des Repetitionsfragehefte durch eingestreute oder angehängte Reflexionsfragen, also die Idee des vollständigen Enchiridions betrifft, so bin ich dabei, soweit meine Person in Betracht kommt, etwas zaghaft, obwohl mir von hoher amtlicher Stelle die Aufmunterung zugegangen ist, die Ausführung recht bald in Angriff zu nehmen. Es ist mir zweifelhaft, ob ich dazu Befähigung und Beruf habe. Aus diesem Grunde spricht sich der erste Begleitaufsatz zum Enchiridion über jene Ergänzung auch nur andeutungsweise aus. Mir steht die Idee zwar ziemlich klar vor Augen, namentlich in den Grenzen des eigentlich schulmäßigen biblischen Unterrichts. Allein im Grunde würde das Werk doch auf eine bessere Art von „Bibel-Katechismus", oder, um mit Professor T. Beck zu reden, auf eine elementare „biblische Theologie" für die Unmündigen hinauslaufen, also jene Grenzen überschreiten und in den Konfirmanden-Unterricht hinein- resp. übergreifen

*) Fällt es einem Leser auf, daß hier die Exegese nicht ans Bibellesen, sondern ans biblische Wissen angeknüpft werden soll, so ist mir das sehr lieb: je mehr es ihm auffällt, desto besser. Ich behaupte, daß dies auf der Alters- und Bildungsstufe, womit wir es in der Volksschule zu thun haben, das richtige und zwar das allein richtige ist. Im Vorbeigehen möchte ich auch die Philologen, die sich schon bei halbwüchsigem Wissen und Lesenkönnen von ihrem Interpretieren so Großes versprechen, diese Behauptung zur gefälligen Prüfung empfehlen. Wo es mit dem Lesenkönnen und Wissen nicht richtig steht, da wird auf den Kathedern viel für die „Vögel" „exegisiert" und vielleicht auf den Kanzeln auch.

müſſen. Da fühlen ſich meine Gedanken auf unſicherem Wege. Glücklicherweiſe ſcheint jedoch Weg und Ausſicht ſich klären zu wollen. Mit nicht geringer Freude habe ich in dem „Zentralblatte der preußiſchen Unterrichtsverwaltung“ (September- und Oktoberheft 1865, S. 541 ff.) die Miniſterialverfügung in betreff eines Lehrbuches für den Katechismusunterricht in den evangeliſchen Schullehrer-Seminaren nebſt dem trefflichen Gutachten eines Seminardirektors über denſelben Gegenſtand begrüßen müſſen. Wie auch das Reſultat der dadurch angeregten Verhandlungen ſchließlich ausfallen mag, — gewiß wird und muß es auch der Idee des vollſtändigen Enchiridions zu gute kommen. Aber auch das glaube ich als meine feſte Überzeugung ausſprechen zu dürfen: die Verhandlungen werden nicht zum rechten, zu einem allſeitig befriedigenden Ziele gelangen, wenn man nicht zugleich auch die Idee des Enchiridions an ihrem beſcheidenen Teile mit in Betracht zieht.

Dringlicher und darum vorderhand wichtiger als die Vervollſtändigung des Enchiridions ſcheint mir eine Anleitung für den Lehrer zum freien mündlichen, erklärenden Erzählen der bibliſchen Geſchichten zu ſein. Viele Lehrer nehmen es damit zu leicht, beſonders wenn ſie die bibliſche Erzählung dem Wortlaute nach gut inne haben. Von der mündlichen Darſtellung der Geſchichte hängt es zunächſt und vor allem ab, ob ſie von den Schülern anſchaulich erfaßt und ob die darin rufende Stimme Gottes in ihrem Gewiſſen gehört wird; überdies hat dies Lernſtadium die Aufgabe, die Einprägung der Geſchichte und die freie Reproduktion vorzubereiten. Eine theoretiſierende Anleitung würde aber wenig frommen; hier iſt durchaus eine Reihe praktiſcher Muſterbeiſpiele erforderlich. Ich denke dabei zunächſt an die Oberſtufe, weil es ſich mir auch um eine geeignete Vorbereitung zur Benutzung des Frageheftes handelt. Davon abgeſehen, würde ich jedoch eine praktiſche Anleitung zur Behandlung der bibliſchen Geſchichte auf der Unterſtufe (bei Kindern von 6—8 Jahren) für das dringlichſte und nützlichſte Werk halten, das ein erfahrener Schulmann oder Theologe vor die Hand nehmen könnte. Hier liegt in meinen Augen die Stelle, wo die Gideonsprobe beſtanden werden muß, was Befähigung für den ſchulmäßigen Religionsunterricht heißen darf. Wem für dieſe Stufe der rechte Blick und Griff fehlt, dem iſt auch für die Oberſtufe eine Meiſterſchaft nicht zuzutrauen. Was wir dafür an literariſchen Hülfsmitteln beſitzen — es iſt deſſen verhältnismäßig wenig im Vergleich zu den mancherlei Anweiſungen für die Oberſtufe — genügt in meinen Augen der rechten, vollſtändigen Aufgabe noch nicht. Man ſcheint nicht zu wiſſen, daß es ſich hier um eine der höchſten Leiſtungen theologiſcher Einſicht und praktiſcher Lehrkunſt handelt: um die Aufgabe, nicht bloß die Worte und Rede-

wendungen für irdiſche Dinge und Verhältniſſe, ſondern auch die in, mit und unter den bibliſchen Erzählungen ſich offenbarenden Heilsgedanken Gottes in kindliche Denkformen und Worte umzuſetzen und zwar ſo, daß auch das junge Herz wohl merkt, was Gott von ihm will. In der Regel ſind freilich an den Unterklaſſen nur angehende, unerfahrene Lehrer angeſtellt; und im Blick auf dieſe mag es gut ſein, daß die gewöhnlichen Anweiſungen auf ein möglichſt einfaches Erzählen und Fragen dringen. Aber ſoll man denn nicht ſagen, daß es hier noch eine höhere Aufgabe gibt?*) Ich glaube in der Tat, daß

*) „Es iſt ſchwer, ſehr ſchwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich iſt nicht kindiſch, nicht tändelnd. Von mancher kenntnisarmen Mutter könnten kenntnisreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muß. Die Mutter beachtet die kleinen Züge: (z. B. Abraham bückte ſich; laſſet euch die Füße waſchen; hier bin ich, mein Sohn ꝛc.). Sie überſchlägt nichts. (Bei Abrahams wiederholter Bitte für Sodom wird nicht geſagt: Er hat mehrmal gebetet, ſondern es werden die ſechs Bitten ganz genau einzeln angegeben. Das Kind wird nicht müde zu hören; ſeine Teilnahme wächſt vielmehr mit jeder Zahl.) Sie ſpricht nicht in langen Perioden, vermeidet beſonders den Gebrauch ſchwieriger Bindewörter und zerreißt die Sätze nicht. Sie giebt nie Überſichten. Sie ſagt nicht: Nachdem Abraham eine Zeitlang in Kanaan gewohnt hatte, zog er wegen der Teuerung nach Ägypten, und nach ſeiner Rückkehr trennte er ſich von Lot, der dann in das reiche Tal von Siddim zog, wo er bald danach durch Krieg in große Not kam. — (Dies in einer Minute geſprochene Wort ſind drei Geſchichten, an welchen die Kleinen in drei verſchiedenen Stunden genug zu tun haben können.) Das von den in der Hiſtorie vorkommenden Perſonen gegeſprochene Wort gibt ſie ſo, wie es geſprochen iſt. (Nicht: Jeſus ſagte, ſie ſollte in Frieden gehen; ſie ſollte nicht mehr ſündigen, ſondern: Gehe hin in Frieden; ſündige hinfort nicht mehr. — Nicht: Gott fragte, wo Adam wäre; ſondern: Gott ſprach: Wo biſt du?)“ (Schüren a. a. O. S. 9).

Dasſelbe betont auch Schurig (in Schmids Encyklopädie, S. 649): „Es iſt eine ſchwere Kunſt, eine bibliſche Geſchichte gut zu erzählen. Das iſt nur möglich, wenn man ſich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort verſenkt hat, ſo daß es der ſich vertiefenden Betrachtung ſich auseinanderlegt und die reiche Fülle ſeines Inhaltes lebendig vor die Anſchauung tritt. In welcher Weiſe ſich der Lehrer hierfür vorbereiten muß, zeigt Niſſen in den Betrachtungen, welche er meiſtens ſeinen Unterredungen vorausſchickt. — Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geiſtes die rechte Weihe empfangen hat, wird ſeine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamiſches Element der Sprache von dem Inhalte der bibliſchen Geſchichte durchgeiſtigt ſein, ſo daß ſich das Wort mit ſinnlich-geiſtiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und verſteht, unmittelbar teil hat an der tieferen Auffaſſung der Sache, weil ſie dem Lehrer eigen iſt. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geſchichte nicht mehr ein Fremdes, Äußeres iſt, ſo iſt alle Zutat wenig nütze.“ (Zu bemerken iſt hierbei, daß Hr. Schurig dies für die Unter- und Mittelſtufe geſagt haben will, weil nach ihm auf der Oberſtufe die bibliſche Geſchichte geleſen, nicht vom Lehrer erzählt werden ſoll.)

ein gut Teil der Mängel, welche dem schulmäßigen wie kirchlichen Religionsunterricht auf den höheren Stufen ankleben, darin seinen Grund hat, daß wir nicht gezwungen worden sind und gelernt haben, unsere vielfach schwerfälligen, steifen, philosophisch-geformten christlichen Anschauungen in die kindlichste elementare Denk- und Sprachform zu bringen. Das Wort des Herrn: „So ihr nicht werdet wie die Kinder ꝛc." greift viel weiter, als man gewöhnlich sich vorstellt; auch die theologische Wissenschaft und Lehrkunst steht noch unter diesem Gesetze.

Wenn nun die Behandlung einer biblischen Geschichte für die kleinsten der Unmündigen eine mindestens ebenso große und wichtige Aufgabe der theologischen Wissenschaft, Lehr- und Redekunst ist, als alles darüber hinausliegende Lehren und Predigen: warum haben bisher nicht auch Männer von höherer Stellung und Befähigung an solchem Kunstwerke sich versucht? Könnte man doch hier eine Wandelung und Besserung schaffen — wie viel wäre da gewonnen! — Ich kenne einen Theologen, gelehrt wie wenige und dazu in populärer Lehrkunst ein Meister, der auch für die beregte hohe Aufgabe an den Kleinen Sinn und Geschick hat; allein es ist mir bisher nicht gelungen, ihn zu bewegen, für dieselbe auch einmal die Feder in die Hand zu nehmen. Was ihm im Wege steht, läßt sich leicht erkennen: Bei einer solchen Arbeit muß die Subjektivität des Lehrenden sehr viel Spielraum in Anspruch nehmen; daraus folgt denn auch beim ersten Gelingen, daß diese eigenartige Behandlung für eine fremde Subjektivität manches Unverständliche, Ungefällige und Anstößige erhält und gleichsam die Kritik herausfordert, ohne ihr doch vollständig antworten zu können. Das schreckt ab.

Mit den vorstehenden Erörterungen über unsere These von den religiösen Klassikern ist diese freilich noch lange nicht ausgeschöpft. Ihre Bedeutung für die theologische Auffassung der heiligen Schriften haben wir noch gar nicht berührt; ihre kritisch-didaktische Tendenz, d. h. ihr Protest wider die dogmatisch-systematische Lehrweise bei Jungen und Alten, ist bloß flüchtig berührt worden; nur hinsichtlich ihres positiven didaktischen Sinnes hat die vorstehende Betrachtung das hervorgehoben, was mit dem Gebrauche des Enchiridions direkt zusammenhängt.

Im positiven Sinne läßt sich füglich auch nicht eher weiter bauen, bis einerseits für das theologische Verständnis der These eine festere Unterlage gewonnen und andrerseits ihre kritisch-didaktische Berechtigung besser anerkannt sein wird. Könnte es nach meinem Wunsche gehen, so würde ich die letztere der beiden Aufgaben am liebsten Männern von theologischem Beruf überlassen.

Nachbemerkung. Bei unſerer obigen Äußerung, die genetiſche Methode ſei in allen Wiſſenszweigen die allein richtige, möchte der eine oder andere Leſer denken, das ſei doch etwas zu viel behauptet, und möchte fragen wollen, wie man denn auf einem untergeordneten Standpunkte wiſſen könne, wie in allen Lehrfächern gelehrt werden ſolle. Es fehlt an dieſer Stelle der Raum, um darauf genügend antworten zu können; die ſpätere Abhandlung über das genetiſche Erkennen und Lehren wird dazu Gelegenheit bieten. Doch mag eine kurze Bemerkung ſchon hier ſtehen.

Vorab habe ich die obige Behauptung noch zu verſtärken. Nicht bloß das ſchulmäßige Lehren, ſondern auch das wiſſenſchaftliche, und nicht bloß das Lehren, ſondern auch das Forſchen und Erkennen muß, wofern anders das beſte gut genug iſt, genetiſch ſein, wenigſtens überall da, wo der Gegenſtand ſelbſt oder ſeine Wiſſenſchaft eine Geſchichte hinter ſich hat. Analyſe und Syntheſe ſind nur Momente der richtigen Methode; erſt wenn das Dritte, die Idee der hiſtoriſchen Entwicklung, beſtimmend hinzutritt, kann das rechte Erkennen und Lehren gefunden werden.

Unter den älteren Theologen und Philoſophen iſt mir keiner bekannt, der die Gebrechen der abſtrakten, ſynthetiſchen Methode beſſer erkannt und das einzig Richtige, die „generative“ Methode des Forſchens und Lehrens, eifriger geſucht hätte, als der vielgenannte und wenig gekannte Prälat Oetinger. Schon der Titel ſeiner Dogmatik: „Die Theologie, aus dem Begriff des Lebens abgeleitet“ — deutet dieſes Suchen an. Noch mehr eine andere, beſtimmte Äußerung: „Die heilige Schrift bedient ſich einer Methode, welche mehr in der Entſtehung der Dinge übereinkommt und nicht ſo gar ſehr auf die Concinnität der Begriffe ausgeht. Die geometriſche (ſynthetiſche) Ordnung nimmt ihren Ausgangspunkt von irgend einem abſtrakten Gedanken; die generative Ordnung aber geht, wie es beim Samenkorn der Fall iſt, vom (konkreten) Ganzen aus und entfaltet dieſes gleichmäßig bis zum kleinſten, was wir — in unſerm Erforſchen und Lehren — freilich nur unter unvollkommenen Bildern nachahmen können.“ („Theologie“ ꝛc., überſetzt von Hamberger, S. 35.) Dieſe Methode nennt er darum die „generative“, weil ſie „der Geburt, Generation (Entwicklung, Geſchichte) der Dinge — und dem daraus hervorgehenden Leben — nachahmt“; darum müſſe jeder Teil im Blick auf das Ganze behandelt werden, „aus jedem einzelnen Teil der Lehre müſſe das Ganze evolviert werden können“, und in ſeiner Theologie ſei „ein Syſtem, da alles in jedem und jedes in allem iſt.“

Wie eifrig nun auch Oetinger nach einem „generativen“ Erkennen suchte und zu dem Ende mit seinem unermüdlichen Fleiße in fast allen Wissensgebieten — in der Philosophie, der Jurisprudenz, der Medizin und namentlich in den Naturwissenschaften — sich umschaute und immer nach dem einen, nach genetiver Einsicht fragte, und wie viel er in der Tat auch fand, so ist ihm das entscheidende Moment der Sache, wenn auch nicht ganz verborgen geblieben, so doch nicht nach seiner vollen Bedeutung klar geworden. Wie hoch er auch über seinen Zeitgenossen stand — zumal in seiner Sehnsucht, worin sich die wahre Größe eines Menschen stets zuerst offenbart —, so hatte er doch als Kind seiner Zeit auch seinen Anteil an ihren Gebrechen, unter denen ohne Zweifel der Mangel an geschichtlichem Sinne nicht der geringste war.

Die heutige Wissenschaft ist weiter, wenigstens in ihren hervorragenden Vertretern, wenn auch noch nicht am Ziel. So sagt Schleiden („Das Leben der Pflanze“, S. 106):

„Denn um noch einmal auf das oben vorgeführte Prinzip zurückzukommen, — bei den organischen Wesen entscheidet nicht die Erscheinung des Gewordenen, sondern das Gesetz des Werdens über gleich und ungleich, über ähnlich und unähnlich, und die Idee der **Entwicklungsgeschichte** ist der allein befruchtende Gedanke in der wissenschaftlichen Betrachtung des Lebendigen und bestimmt den Wert der Disziplinen; deshalb steht auch die Pflanzenphysiologie höher als die systematische Botanik, die vergleichende Anatomie höher als die beschreibende Zoologie, und die Geschichte höher als die Statistik.“

Dieses allein befruchtenden Gedankens in der wissenschaftlichen Betrachtung — der Idee der Entwicklungsgeschichte — haben sich denn auch mehrere Gelehrte mit Fleiß bemächtigt und ihn in Darstellung ihrer Wissenschaft mit Vorteil angewandt. So Professor W. Roscher in seinen „Grundlagen der Nationalökonomie“ (Stuttgart, Cotta). Über seine Methode sagt M. Wirth („Grundzüge der Nationalökonomie“, 1. B. S. 158): „Einen von den Methoden der Franzosen und Engländer ganz verschiedenen, eigentümlichen Entwicklungsgang verfolgt W. Roscher durch seine sogenannte historisch-physiologische Methode. Roscher führt auf diese Weise dem Leser gewissermaßen den Gedankenprozeß vor, den die Gründer der Wissenschaft durchgemacht haben müssen, bis sie deren Gesetze aus den Tatsachen der Geschichte ermitteln. Er stellt nicht das Ideal einer Volkswirtschaft hin, gleichsam wie ein Prokrustesbett, in das die Völker hineingepaßt werden sollen, sondern er verfolgt die Grundbegriffe und Urbestandteile der Wirtschaft bis in ihre historischen Anfänge,

begleitet sie in ihrem Entwicklungsgange durch die verschiedenen Kulturstadien, um endlich mit Beobachtung, Sätzen und Lehren zu schließen, welche die Erfahrung von Jahrtausenden geläutert hat. Er gewinnt dadurch auch den unschätzbaren Vorteil, daß er nur Bewährtes und Gediegenes lehrt und dadurch, wie durch seine klare Darstellungsart, große Verdienste um die wirtschaftliche Ausbildung seines Volkes sich erwirbt. Bahnbrechend wird Roschers Methode auch auf die Geschichtschreibung überhaupt wirken, indem seine Arbeiten überall den deutlichen Fingerzeig geben, daß die Geschichtschreibung bisher im argen lag." Roscher selbst sagt über seinen Lehrgang (a. a. O. S. 45 ff.): „Wir verzichten in der Theorie auf die Ausarbeitung eines Ideals „der besten Volkswirtschaft" nach der Manier der französischen Socialisten — (analog dem theologischen Ideal, „der reinen Lehre") — gänzlich. Was wir statt dessen versuchen, ist die einfache geschichtliche Schilderung zuerst der wirtschaftlichen Natur und Bedürfnisse des Volkes; zweitens der Gesetze und Anstalten, welche zur Befriedigung der letzteren bestimmt sind; endlich des größeren oder geringeren Erfolges, den sie gehabt haben. Also gleichsam die Anatomie und Physiologie der Volkswirtschaft. Je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose (Ch. Dunoyer)." — Über die Vorteile dieses entwickelnden Lehrganges sagt der Verfasser: „Erstlich, mit der völligen Durchführung dieser Methode wird eine Menge von gerade bedeutenderen Kontroversen als solche hinwegfallen." — „Der Irrtum besteht häufig nur darin, daß Maßregeln, die unter gewissen Umständen vollkommen heilsam, ja notwendig sind, nun unbefugterweise auch unter ganz andern Umständen durchgeführt werden sollen. Hier würde also eine vollständige Einsicht in die Bedingung der Maßregel den Streit zur Befriedigung beider Parteien schlichten." — — „Ein anderer sehr in die Augen fallender Charakterzug der historisch-physiologischen Methode besteht darin, daß sie der Selbsterhöhung entgegentritt, womit die meisten Menschen „verhöhnen, was sie nicht verstehen", und womit namentlich die höheren Kulturstufen auf die niederen herabschauen. Wer die Entwicklungsgesetze der Pflanze kennt, der mag weder im Samenkorn den Keim des Wachstums, noch in der Blüte den Vorboten des Verwelkens übersehen." — „Endlich muß ich noch den möglichen Einwurf berühren, als ob die historische und physiologische Nationalökonomie wohl gelehrt, aber nicht wohl praktisch sein könnte. Wenn man freilich nur solche Lehren praktisch nennt, welche von jedem Leser ohne weiteres Nachdenken auf die Praxis gleichsam können abgeklatscht werden, so muß unser Buch darauf Verzicht leisten. Ich zweifle indessen sehr, ob in diesem Sinne irgend eine Wissenschaft der praktischen Darstellung fähig ist."

Roſchers Werk gilt allgemein für die hervorragendſte Leiſtung in dieſem Zweige der Literatur. Ich glaube mit Grund annehmen zu dürfen, daß die befolgte genetiſche Methode an dieſem Verdienſt und Anſehen einen bedeutenden Anteil hat.

Außer dem im Eingange dieſes Aufſatzes bereits genannten Hauptvertreter der genetiſchen Methode auf dem pädagogiſchen Gebiete, insbeſondere für den Unterricht in fremden Sprachen, dem früh verſtorbenen Dr. Mager, bieten namentlich auch die berühmten „Logiſchen Unterſuchungen“ von Trendelenburg, Profeſſor der Philoſophie in Berlin (2 Bände, Leipzig bei Hirzel, 2. Aufl., 1862) ein vorzügliches Mittel, um dem Begriffe des genetiſchen Verfahrens in der Wiſſenſchaft, beſonders nach der logiſchen Seite hin, auf die Spur zu kommen. Trendelenburg wählt dort (2. B., S. 366 ff.) als Beiſpiel der genetiſchen Methode den pythagoreiſchen Lehrſatz und zeigt an dieſem „einen Weg, der ganz durch die Notwendigkeit des Begriffs geregelt und wo die Konſtruktion durch nichts Äußerliches (nicht durch zufällig gezogene Linien), ſondern lediglich durch die Elemente des Begriffs beſtimmt iſt.“ — Die „Logiſchen Unterſuchungen“ ſind freilich ebenſowenig wie Humboldts „Kosmos“ ein Buch „für jedermann aus dem Volke“.

In Trendelenburgs jüngſtem Werke: „Naturrecht oder Philoſophie des Rechts auf dem Grunde der Ethik“, wo der Verfaſſer ſeine Auffaſſung des genetiſchen Lehrverfahrens angewandt und durchzuführen geſucht hat, findet ſich eine Stelle, welche auffallend an die oben zitierte Äußerung Oetingers erinnert und die wir deshalb noch anführen wollen. Er ſagt (a. a. O. S. 8): „Es iſt das Eigentümliche des Organiſchen, daß das Ganze, in einem urſprünglichen Gedanken gegründet, vor den Teilen und in den Teilen ſei, und der inneren Beſtimmung gemäß ſich in ſich und in den Teilen vollende. — Als Beiſpiel aus der Natur diene die Entwicklung der Pflanze aus dem Samen nach dem Typus ihrer Art, im ethiſchen die Entwicklung des Staates aus der Einheit der Macht, welche ſich zum Schutz menſchlicher Zwecke wendet.“

Allerdings iſt auch auf den genannten Gebieten (der Ethik, Nationalökonomie und Naturkunde) die reine und vollendete genetiſche Methode des Erkennens und Lehrens noch nicht gefunden; aber die genannten Forſcher befinden ſich auf gutem Wege zu dieſem Ziele, wo Analyſe und Syntheſe mit der Betrachtung der geſchichtlichen Entwicklung der Sache wie ihrer Theorie Hand in Hand gehen und einander durchdringen, wo dann auch Schleiermachers Wort: „Wahre Wiſſenſchaft iſt vollendete Anſchauung“ ſich erfüllen wird.

In derſelben Bahn bewegt ſich, um ſchließlich auch einen Theologen zu nennen, das bekannte bedeutende Werk von v. Hofmann in Erlangen „der Schriftbeweis“ und ſeine ältere Schrift „Weisſagung und Erfüllung“, — freilich, wie auch der Titel „Schriftbeweis“ andeutet, zunächſt nur im Stadium und zum Zweck der Unterſuchung, nicht der entwickelten darſtellenden Lehre, — daher auch in gelehrter philologiſcher Faſſung. Es würden wohl auch noch andere theologiſche Namen genannt werden können; diejenigen aber, bei denen man nicht recht weiß, ob unter ihren Händen nicht zuletzt die bibliſche Geſchichte in religiöſe Mythe und Sage ſich auflöſt, oder wo man es ja weiß, können wenigſtens nicht meine Gewährsmänner ſein, wenngleich auch hier zu hoffen iſt, daß ihre Arbeiten in formeller Hinſicht ſchließlich der Sache zum beſten dienen werden. Leſer, welche bloß an die hergebrachte katechismusmäßige, ungeſchichtliche Auffaſſung und Handhabung der Schriftworte gewöhnt ſind, werden ſich wohl nicht ſobald vorſtellen können, was für ein neues Moment und wie viel neues Licht durch die geſchichtlich genetiſche Methode in das Verſtändnis der heiligen Schrift hineinkommt. Man kann ihnen auch kurzer Hand, etwa durch ein Zitat aus dem „Schriftbeweis“, die Sache nicht klar machen. Vielleicht bietet aber das zweite Buch des Verfaſſers eine kleine Handhabe dazu. Dieſe Schrift „Weisſagung und Erfüllung“ erinnert mich immer — wie paradox es auch klingen mag — an Goethes Verſuch über die „Metamorphoſe der Pflanze“; und, um die Paradoxie vollends voll zu machen, ſei noch beigefügt, daß ich keine paſſendere Einleitung und Vorbereitung für die Lektüre der beiden v. Hofmannſchen Schriften zu nennen wüßte, als eben das genannte naturwiſſenſchaftliche Schriftchen unſeres deutſchen Dichters. Wer beide Arbeiten einigermaßen kennt, wird wohl ſchon verſtehen, was ich meine, und wird die vorſtehende Behauptung nicht paradox, ſondern ganz korrekt finden. Wie weit jene Schriften auch der Materie nach auseinanderliegen, — formell hatten beide Forſcher ſich durchaus die gleiche Aufgabe geſtellt; überdies bietet die eine Sache ein vortreffliches Bild und Gleichnis der andern. Was von den Formen der Pflanzenorgane geſagt iſt, gilt auch von vielen Geſtalten in Israels Geſchichte, Lehre und Kultus:

Alle Geſtalten ſind ähnlich, doch keine gleichet der andern,
Und ſo deutet der Chor auf ein geheimes Geſetz.

Dieſes „geheime Geſetz“ zu finden und danach die Geſtalten zu begreifen und zu ordnen, nicht wie ſie dem Schein, ſondern ihrem Weſen nach ähnlich oder unähnlich, gleich oder ungleich ſind: das war die Aufgabe. Ich erinnere an das, was Schleiden in der oben citierten Stelle ſagt über die allein mögliche Weiſe, Gleiches und Ungleiches in den

metamorphosierenden (wechselnden) Formen der Pflanzenorgane richtig zu verstehen. So ist z. B. der Dorn äußerlich dem Stachel sehr ähnlich, und doch sind beide Formen wesentlich verschieden: jener ist ein Achsen- oder Stengelorgan, dieser ein Seiten- oder Blattorgan. So scheint die Zwiebel, welche im Boden steckt, ein Teil der Erdhälfte zu sein; sie gehört aber zur Lichthälfte; ebenso verhält es sich mit der Wurzelknolle (z. B. der Kartoffel): sie ist ein fleischlich verdickter Niederblattstengel, dessen Niederblätter wenig ausgebildet sind; durch letzteres Kennzeichen unterscheidet sich die Knolle von der Zwiebel und entspricht der blattlosen Form der Kaktusstengel. So rechnet die Volkssprache, welche dem äußeren Scheine folgt, die Brombeere und die Erdbeere zu den Beeren, während die Wissenschaft, welche das Wesen der Sache genetisch erforscht, jene zu den (zusammengesetzten) Steinfrüchten, diese, wo die eigentliche Frucht als kleine Körnchen auf der Oberfläche sitzt, zu den nußartigen Schalfrüchten, und den Apfel dagegen zu den Beeren zählen muß. So scheinen an vielen Pflanzen die Blätter und demgemäß die Zweige ganz zerstreut und regellos an ihrer Achse zu stehen; in Wahrheit aber ist die Blattstellung überall (z. B. die Stellung der sog. Augen an der Kartoffel) nach einer so bestimmten mathematischen Regel geordnet, wie der Lauf der Sterne am Himmel.

In all diesem Formenreichtum, wovon wir hier einige Beispiele angeführt haben, wird die sorgfältigste Beobachtung, wie scharf sie sich auch bewaffne, in den meisten Fällen die wirkliche Ordnung und ihr „geheimes Gesetz“ nicht zu entdecken vermögen, wenn sie nur statistisch verfährt, d. h. bei dem augenblicklichen Status der Form stehen bleibt: nur durch ein Rückschreiten zu den früheren Gestalten und ihrer Entstehung, durch ein genetisches Erforschen kann sie ans Ziel gelangen. Es muß diesmal dem Leser überlassen werden, zu überlegen, wie das an der Botanik Erläuterte sich auf die biblische Geschichte und Offenbarung anwenden lasse. Nur über die andere Seite der Sache, wonach sie als Gleichnis dienen kann, will ich noch bemerken: Wenn man an der Pflanze zu sehen vermag, wie die unbestimmte Form des Keimblattes sich durch die mancherlei Formen des Laubblattes bis zu den Blütenblättern, und hier von dem Kelch-, Kronen- und Staubblatt bis zu dem Fruchtblatt, welches den Keim des neuen Lebens umschließt und birgt, nach und nach emporhebt und ausgestaltet, — gibt es da wohl ein schöneres, treffenderes Bild als dieses für die Ausgestaltung der Idee des Messias von dem „Kopfzertreter“ im Urevangelium bis zu dem „Trost aller Heiden“, wo die Zeit der Erfüllung sich nahete? In mehreren der hier bestehenden Lehrer-Bibelkonferenzen, wo gerade die messianischen Weissagungen betrachtet wurden,

habe ich wiederholt dieſe Beſprechung durch einen kurzen Vortrag über die Metamorphoſe der Pflanzengeſtalt eingeleitet, und wie die anweſenden Kollegen gern bezeugen werden, mit gutem Erfolge für das Verſtändnis der meſſianiſchen Vorbilder, wie ſie die altteſtamentliche Schrift in Perſonen, Werken und Worten vorgeführt; und zwar nicht etwa bloß im Sinne eines Gleichniſſes, ſondern auch zur Schärfung des Blickes für das, was geſchichtlich-genetiſche Entwicklung iſt. Vielleicht entſchließe ich mich, gelegentlich einen ſolchen Vortrag im Schulblatte mitzuteilen, wenn mir Gott wieder mehr Kraft und Freudigkeit zum Schreiben ſchenkt.

Auch ohne ein Zitat aus v. Hofmanns Schriften wird der Leſer hoffentlich ein wenig ahnen, um was es bei der genetiſchen Methode des Forſchens und Lehrens ſich handelt, und was für vortreffliche Reſultate dabei ſich ergeben müſſen. Ob an dem „Schriftbeweis“ in ſachlicher Beziehung Ausſtellungen zu machen ſind, wie manche Theologen wiſſen wollen, ſteht mir nicht zu zu beurteilen — davon iſt auch an dieſer Stelle nicht zu reden. Hier handelt es ſich um die formelle Seite, um die Methode der v. Hofmannſchen Schriftforſchung. Dieſe iſt die hiſtoriſch-genetiſche, oder, wie Roſcher ſie nennt, die hiſtoriſch-phyſiologiſche, oder die „generative“, wie Profeſſor Beck nach Oetinger ſie bezeichnet; — und da dieſelbe nur als die allein richtige gilt — für das Erkennen wie für das Lehren, und für die hohen Schulen nicht bloß, ſondern mutatis mutandis auch für die Elementarſchulen und die allgemeinen Chriſtenlehren: ſo gelten mir auch die genannten Schriften jenes Bibelforſchers in der bezeichneten Hinſicht für die bedeutungs- und hoffnungsvollſten, die mir bisher auf dem theologiſchen Gebiete bekannt geworden ſind. — Möchte doch einer ſeiner Schüler es verſuchen, — ich denke u. a. an unſern geſchätzten Mitarbeiter Pfarrer Buchrucker in Nördlingen, der bereits einen Anfang dazu gemacht hat — die Reſultate ſeiner Forſchung in Abſicht auf genetiſche Auffaſſung bibliſcher Geſchichte und Lehre auch dem Elementarlehrerſtande zugänglich zu machen!

Auch ein hervorragender Zeuge der reformierten Kirche und Theologie, Dr. theol. Kohlbrügge (Prediger der niederländiſch-reformierten Gemeinde in Elberfeld), hebt in einer Stelle ſeiner trefflichen Schrift: „Wozu das Alte Teſtament?“ — (Elberfeld bei W. Haſſel, 3. Aufl., 1,60 M.) ein charakteriſtiſches Stück der genetiſchen Methode auf dem bibliſchen Gebiete hervor. Es heißt dort im Vorwort: „Wenn ich in dieſem Büchlein etwas geleiſtet habe, ſo verdanke ich es nächſt Gott meinem ſeligen Vater, der, als ich noch ſehr jung war, zweimal mir ſagte: wenn du die fünf Bücher Moſis verſtehſt, verſtehſt du die ganze Schrift. Alles, was der teure Mann mir ſagte, machte

auf mich einen Eindruck, als ob Gott durch ihn redete, so daß ich seine Worte in meinem Herzen behielt, auch wenn ich sie nicht anzuwenden wußte. — Das fleißige Lesen der Bücher Mosis hat bei mir von meiner Jugend auf seine Frucht getragen und zum späteren Verständnis der Schrift den Grund gelegt, so daß mir aus den prophetischen Schriften die Evangelisten und Apostel klar geworden sind und nicht umgekehrt."

Dieses Wort, wodurch Dr. Kohlbrügge andeutet, wo und wie er den Schlüssel zu seinem tiefen Verständnis der neutestamentlichen Schriften gefunden habe, mußte mir stets um so merkenswerter sein, weil es seinem Vollsinne nach zugleich bestätigt, daß die Offenbarung Gottes in heil. Schrift — (weil in ihren älteren Zeugnissen die nachfolgenden bereits implicite, aber noch unentwickelt, enthalten sind) — selbst schon wesentlich nach der Methode angelegt ist, welche die vorhin genannten Forscher als die einzig richtige in allen Wissenschaften fordern, — nach der Methode, „welche der Idee der Entwicklungsgeschichte folgt" (Schleiden), „die Grundbegriffe und Urbestandteile der Wissenschaft bis in ihre historischen Anfänge bloß legt" (Roscher) und sagen kann: „je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose (Dunoyer); „die, wie es beim Samenkorn der Fall ist, generativ oder organisch fortschreitet, indem sie vom konkreten Ganzen ausgeht und dieses gleichmäßig bis zum kleinsten hin entfaltet" (Oetinger und Trendelenburg), weshalb Christus, „das Wort des Wortes", das im Anfang war, auch sagen konnte: „Glaubet ihr Mose, so glaubet ihr auch mir; — forschet in der Schrift, sie ist es, die von Mir zeuget."

Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umhin, alle Kollegen, denen es um ein tieferes Bibelverständnis zu thun ist, auf das genannte Schriftchen von Dr. Kohlbrügge angelegentlich aufmerksam zu machen. Leider fehlt bis jetzt der versprochene zweite Teil über das Neue Testament, und möchte ich daher den geehrten Herrn Verfasser freundlich und dringend bitten, denselben bald nachliefern zu wollen. Viele „Leser" würden ihm dafür dankbar sein.

Wer sich die Mühe geben will, die in den vorstehenden Bemerkungen und Zitaten aus verschiedenen Wissensgebieten dargelegten Kennzeichen und Vorteile des genetischen Lehrverfahrens zusammenzurechnen und auf ein bestimmtes Lehrfach, etwa auf den Religionsunterricht, zu wenden, wird schon eine ziemliche Einsicht in die Sache sich verschaffen können. Was nun diese Methode speziell beim Religionsunterricht hauptsächlich verlangt, hat schon vor 80 Jahren ein junger schwäbischer Theologe dem Wesen nach deutlich ausgesprochen, ein Mann, der allerdings vermöge seines

ſelbſtändigen Denkens ſeine gleichartigen Zeit- und Standesgenoſſen um eines Hauptes Länge überragte. Ich meine den ſo früh verſtorbenen Thomas Wizenmann; er ſtammt aus Oetingers und Ph. M. Hahns Schule und wirkte unmittelbar vor ſeiner letzten Krankheit als Hauslehrer in Barmen. Ein nachgelaſſenes, leider unvollendet gebliebenes Werk aus ſeiner Feder, das von dem ſelbſtändigen Forſchen des Verfaſſers eine gute Probe gibt, — „Die Geſchichte Jeſu nach Matthäus, als Selbſtzeugnis ihrer Zuverläſſigkeit betrachtet“ — hat der ſelige Profeſſor Dr. Auberlen in Baſel noch kurz vor ſeinem Heimgange wieder herausgegeben. Wizenmann ſtarb 1787 in ſeinem 28. Jahre, verſorgt und verpflegt von ſeinem Freunde, dem Hofrat F. H. Jakobi, in dem Hauſe des Arztes in Mülheim a. Rh. Auf ſein dortiges Grabmal ließ Jakobi u. a. die Worte Hamanns ſetzen: „Selig iſt der Menſch, deſſen Ziel und Laufbahn ſich in die Wolke jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht wert war.“ (S. „Thomas Wizenmann, der Freund F. H. Jakobis, ein Beitrag zur Geſchichte des innern Glaubenskampfes chriſtlicher Gemüter in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, von A. Freiherr von der Goltz, Oberſtlieutenant a. D., Gotha bei F. Perthes, 1859, 2 Bände.) — Über unſere Frage heißt es dort in einem Briefe aus Barmen vom Jahre 1780:

„So ſollte eigentlich eine Dogmatik, eine Kinderlehre geſchrieben werden: bloß Geſchichte, bloß Tatſachen, — nicht Lehrſätze, nicht ſpitzfindige Diſtinktionen und Räſonnements. So etwas fiele ins Herz der Kinder wie ein Samenkorn und erwüchſe zu einem lebensvollen Baume. Überzeugt bin ich, daß faſt nur auf dieſem Wege ein Zweifler, ein Halbüberzeugter, wenn er anders den Weg der Unterſuchung geht, zur Gewißheit kommen und innere Stärke des Glaubens erhalten kann.“ — Und in einem kleinen Schriftchen (a. a. O. S. 153): „Die Geſchichte iſt es, welche die heiligen Schriften vor allen Religionsbüchern auszeichnet und ſie zur göttlichen Offenbarung macht. Eine hiſtoriſche Entwicklung, welche Jahrtauſende hindurch nach einem beſtimmten Plane fortgeht, iſt das untrügliche Zeichen, daß eine göttliche Vorſehung regiert, die uns in Tatſachen ihren Entwurf und ihren Willen zu erkennen gibt. Denn nicht ſowohl Lehren, die von Tatſachen erſt abſtrahiert werden und von ihnen ihr vorzügliches Licht und ihre Kraft entlehnen müſſen, ſondern dieſe Tatſachen ſelbſt ſind das Siegel der Göttlichkeit unſerer Offenbarung. Die Geſchichte der Offenbarung betrachte ich als eine Beleuchtung über den Zweck des Daſeins dieſer Welt; ſie iſt der Geiſt der Weltgeſchichte, ihr Schlüſſel. Die Moral der Offenbarung iſt nur ein Teil derſelben; ſie lehrt uns das richtige

Verhältnis zu diesem Zweck.“ — Es sind noch mehrere und zwar auch recht ins Detail des Unterrichts eingehende Stellen bei Wizenmann zu finden; hier aber muß es an den angeführten genug sein.

Wie es um die Begründung und wissenschaftliche Repräsentation der empfohlenen genetischen Methode steht, wird der Leser jetzt ziemlich zu übersehen imstande sein. Möge er nun überlegen, wie er selbst sich zu ihr stellen kann.

---

7. (Rekapitulation.) Fassen wir zum Schlusse die Hauptabsichten des beschriebenen Lehrverfahrens, in welchem neben dem Lehrer und dem biblischen Lesebuche ein Frageheft als dritter Helfer auftritt, in einige kurze Sätze zusammen.

1. Die biblischen Schriften sollen als das, was sie sind, als die religiösen Klassiker behandelt, und die Schüler zu einem intimen und fleißigen Umgange mit denselben angeleitet werden.

2. Innerhalb dieser allgemeinen Aufgabe sind die einzelnen Ziele: Erbauung, Verständnis, Einprägung — so zu stellen, daß sie einander nicht hindern, vielmehr jedes zu seinem Rechte kommt, was mit Hülfe des Enchiridions bei Beobachtung der bezeichneten vier Lernstadien und des dabei angeratenen Lehrverfahrens in der Tat geschehen kann.

3. Für diese Einzelzwecke, insonderheit für die feste Einprägung und für die sinnige Reflexion, soll durch das Enchiridion mehr, als es sonst geschehen kann, die Selbsttätigkeit des Schülers geweckt und in Anspruch genommen werden.

„Daß die Schüler mit Freudigkeit lernen, d. h. lernen und zwar mit Freudigkeit, das ist die Krone der Lehrkunst“ — sagt Döderlein. Dem bisherigen Verfahren im Religionsunterricht — dem systematisch-katechisierenden, wie dem nackten Memorierverfahren — hat niemand einen solchen Erfolg nachrühmen können; die Schüler wenigstens haben es nicht getan. Man prüfe, ob die oben beschriebene Lehrweise des biblischen Geschichtsunterrichts, die ein Frageheft zu Hülfe nimmt, in dieser Hinsicht nicht ein besseres Resultat verbürgt.

4. Durch die Hülfe des Fragehefts soll und kann dem monotonen gedankenlosen Lesen biblischer Lesestücke gewehrt, und dagegen ein sinniges und gutes Lesen gefördert werden.

5. Als dankenswerte Nebenfrüchte dieses Verfahrens, besonders insoweit es ein Frageheft zu Hülfe nimmt, sind noch zu nennen:

a) die dadurch gebotene Gelegenheit, die Schüler in nützlicher Weise schriftlich beschäftigen zu können, und

b) ein bedeutender Gewinn für die Sprachbildung.

Wie diese sämtlichen Zwecke auf anderm Wege und ohne die Hülfe eines Frageheftes erreicht werden sollen, ist mir bis jetzt unerfindlich. Daß die andern Formen des bisherigen biblischen Geschichtsunterrichtes diese Ziele nicht erreichen und nicht erreichen können, glaube ich nach dem Gesagten als erwiesen betrachten zu dürfen.

Barmen.

F. W. Dörpfeld.

Vorwort zur fünften Auflage des Enchiridions der bibliſchen Geſchichte.

Es liegt mir die Pflicht ob, den Freunden des bibliſchen Enchiridions anzuſagen, daß von demſelben eine neue und zwar eine verbeſſerte und vermehrte Auflage erſchienen iſt. Worin die Vermehrung und Verbeſſerung beſteht, darüber will ich hier mit ein paar Worten Auskunft geben.

Die Vermehrung beſteht darin, daß jetzt auch die Geſchichten aus der Leidenszeit Jeſu mit Fragen verſehen worden ſind, während in den früheren Auflagen nur eine genaue Überſicht der Vorgänge enthalten war. Die fünfte Auflage bietet Beides, die genaue Überſicht und bei den Hauptgeſchichten auch die Fragen.

Die Verbeſſerung iſt mehrfacher Art. Die hauptſächlichſte beſteht darin, daß diejenigen Fragen, welche eine umfangreiche Antwort erforderten, jetzt in mehrere Detailfragen aufgelöſt ſind. Ein paar Beiſpiele werden am beſten klar machen, wie das geſchehen iſt, und zugleich zeigen, daß die alten Auflagen ohne Störung neben der neuen gebraucht werden können.

1. Beiſpiel: Kain und Abel.

Alte Auflage.	Neue Auflage.
Fr. 7. Wie ſtellte Gott dem Kain ſeine Sünde unter die Augen?	Fr. 7. a) Wie fügte Kain zum Mord auch die Lüge? b) Wie ſtellte ihm Gott ſeine Sünde unter die Augen? c) Welches Urteil erging über ihn? d) Wie äußerte ſich jetzt die Angſt ſeines Gewiſſens? e) Wie ſuchte ihn Gottes Güte zu tieferer Buße zu leiten? f) Woraus iſt zu vermuten, daß Kain nicht Errettung aus ſeiner Sünde, ſondern nur Befreiung von der Strafe ſuchte?

2. Beiſpiel: Iſaak ſegnet Jakob und Eſau.

Fr. 6. Was war die Veranlaſſung, daß Eſau ſeinem Bruder todfeind wurde?	Fr. 6. a) Woraus iſt zu erſehen, daß Iſaak den Erſtgebornen für den Erben der Verheißung hielt? b) Wie gedachte Rebekka dem Jüngſten den Segen zuzuwenden? c) Wie ſuchte ſie Jakobs Bedenken zu beſchwichtigen? d) Welche Vorbereitungen traf ſie? e) Wie führte Jakob ihren Plan aus?
Fr. 7. Welche Rachegedanken hegte Eſau in ſeinem Herzen?	Fr. 7. a) Wie erfuhr Eſau, was geſchehen war? b) Wie klagte er jetzt über den Verluſt des Erſtgeburtsſegens? c) Welcher Segen wurde ihm noch zu teil? d) Welche Rachegedanken hegte Eſau in ſeinem Herzen?

3. Beiſpiel: Die erſten Chriſten aus römiſchem Geſchlecht. (Cornelius.)

Fr. 6. Welches traumähnliche Geſicht hatte Petrus auf dem Dache? (Warum erſchien das Bild mehrere mal? 1. Moſe 41, 32.)	Fr. 6. Welches traumähnliche Geſicht hatte Petrus auf dem Dache: a) was ſah er? b) was hörte er? c) was entgegnete er? d) was antwortete die Stimme? (Warum erſchien das Bild mehrere mal 1. Moſe 41, 32.)

Der Leſer ſieht aus dieſen Beiſpielen, daß trotz der Vermehrung der Fragen doch ihre Numerierung ſich nicht verſchoben hat, indem die zergliedernden Detailfragen durch a, b, c, u. ſ. w. bezeichnet ſind. Der Gebrauch der neuen Auflage neben der alten iſt alſo nicht nur nicht hinderlich, ſondern recht vorteilhaft.

Solcher Fragen, die eine Zergliederung in dieſem bedeutenden Maße nötig machten, kamen übrigens in den älteren Auflagen doch nicht viele vor, — hauptſächlich nur im Alten Teſtament.*) Solche Fälle, wo

*) Dieſe unbequemen Fragen waren zum Teil durch eine unverzeihliche Schwachheit von meiner Seite hineingekommen. Es lag ihnen nämlich die Abſicht zum

eine einfache Zweiteilung rätlich ſchien, finden ſich jedoch häufiger. Hat man es mit kleinern oder ſchwächeren Schülern zu tun, ſo wird ſich noch oft Gelegenheit bieten, dem Verſtändnis durch analyſierende mündliche Fragen weiter zu Hülfe zu kommen. Dieſem beſonderen Bedürfnis durfte ich jedoch nicht allzuviel nachgeben, wenn das Frageheft nicht ſeinen Charakter verlieren ſollte. Wie die weitere mündliche Zergliederung anzugreifen iſt, können die vorkommenden Beiſpiele zeigen.

Eine weitere Verbeſſerung glaube ich darin ſehen zu dürfen, daß in der Frageform die möglichſte Kürze angeſtrebt iſt. Zuweilen habe ich auch den Ausdruck zu vereinfachen geſucht, d. h. einen im Kindermunde weniger gebräuchlichen Ausdruck durch einen gebräuchlicheren erſetzt, — jedoch nur da, wo es um des Verſtändniſſes willen geraten ſchien; im übrigen bin ich bei der früheren Meinung geblieben, daß es gut ſei, die ſprachliche Form ein wenig über den alltäglichen Ton hinauszuheben.

Im weiteren ſei noch bemerkt, daß im Neuen Teſtament die Gleichniſſe (Matth. 13) hinzugekommen, die Fragen über Stephanus vereinfacht, und die über die Hochzeit zu Kana vermehrt worden ſind.

Im Blick auf die mancherlei Verbeſſerungen glaube ich demnach hoffen zu dürfen, daß das Büchlein in der neuen Auflage nicht bloß den alten Freunden lieber werden, ſondern auch noch neue Freunde ſich erwerben wird.

Grunde, der damals noch recht florierenden Meinung, daß das zuſammenhängende Wiedererzählen der Geſchichten eine höhere Leiſtung ſei als das ſichere Antworten auf wohlüberlegte Fragen, ein wenig nachzugeben. War dieſe Abſicht ſchon verkehrt, ſo war das Mittel noch verkehrter: jene Fragen ſtanden mit dem ganzen Charakter des Buches im grellſten Widerſpruch. Dieſe Zeugen einer ſchimpflichen Schwäche ſind jetzt ausgetilgt. Ich habe mir aber die Moral daraus gezogen, daß man einem Aberglauben auch keinen Finger breit nachgeben ſoll.

Anhang.

Eine neue Bearbeitung des Enchiridions der bibliſchen Geſchichte.

(Schulblatt 1885. Heft 1, Seite 39—48).

Vor kurzem iſt eine revidierte und vermehrte Ausgabe des Enchiridions erſchienen. Ich möchte darüber den Leſern einige Mitteilungen machen. Es ſei mir geſtattet, vorab das Vorwort zu dieſer neuen Auflage reden zu laſſen.

Vorwort zur zwölften Auflage.

Wie die Zahl der Auflagen zeigt, iſt das bibliſche Enchiridion längſt kein Neuling mehr in der Schulwelt.

Den bisherigen Freunden des Büchleins hat dies Vorwort nur anzuſagen, daß die vorliegende 12. Auflage mehrfache Verbeſſerungen bringt. Einmal haben an verſchiedenen Stellen die Fragen eine zweckmäßigere Faſſung erhalten. Sodann wurde auf vielſeitigen Wunſch bei jeder Geſchichte die logiſche Einteilung hinzugefügt. Bei einer ſolchen Dispoſition will mancherlei überlegt ſein: hinſichtlich des Inhaltes, daß ſie logiſch richtig, begrifflich gehaltvoll und unterrichtlich zweckmäßig ſei; hinſichtlich des ſprachlichen Ausdrucks, daß derſelbe bezeichnend, möglichſt kurz und doch leicht verſtändlich ſei. Es liegt demnach auf der Hand, daß eine gute Gliederung einer Geſchichte ſich nicht aus dem Ärmel ſchütteln läßt, — ſchon nicht einmal hinſichtlich des Inhaltes, geſchweige hinſichtlich der ſprachlichen Faſſung. Die Verſuche, welche mir bisher zu Geſicht gekommen ſind — in den Hiſtorienbüchern oder anderwärts — laſſen in jedem Betracht viel zu wünſchen übrig und zwar nicht etwa bloß da und dort, ſondern faſt bei allen Geſchichten. Die Verfaſſer ſcheinen ſich die Anforderungen an eine ſolche Arbeit nicht klar gemacht und darum die Schwierigkeit der Aufgabe nicht gefühlt zu haben. Bedenkt man, wie viele Hülfe eine gute logiſche Dispoſition dem Verſtändnis

und dem Einprägen leiſten kann, dann iſt klar, daß der Lehrer alle Urſache hat, dieſen Teil ſeiner Aufgabe nicht leicht zu nehmen. — Was die hier dargebotenen Einteilungen betrifft, ſo iſt der ſprachliche Ausdruck nur auf die Oberſtufe berechnet. Auf den unteren Stufen muß derſelbe daher mitunter mit einem einfacheren vertauſcht werden.

Für diejenigen, welche das Enchiridion bisher noch nicht näher kennen gelernt haben, ſei folgendes bemerkt.

In der Durcharbeitung des Lehrſtoffes, gleichviel welchem Gebiete derſelbe angehört, nimmt der Verfaſſer (in Übereinſtimmung mit Comenius, Herbart, Mager, Ziller) bei jeder Lektion drei Haupt-Lehroperationen an.

Alles Erkennen beginnt mit Wahrnehmungen und Anſchauungen. Da letztere komplizierte Gebilde ſind, ſo kommen ſie im Kinde ſelten ohne die Hülfe des Lehrers deutlich zuſtande. Die unterrichtliche Tätigkeit zur Vermittelung deutlicher Anſchauungen nennen wir das Anſchauen (I. Lehroperation.) Die Objekte der Anſchauung können zwei Gebieten angehören, der Außenwelt und der Innenwelt. Zu den Erſcheinungen der Außenwelt gehören die Dinge, Eigenſchaften und Vorgänge in der Welt der Materie; ſie werden durch die Sinne wahrgenommen. Zu den Erſcheinungen der Innenwelt gehören alle Vorgänge im Seeleninnern, die Gedanken, Gefühle und Willensentſchlüſſe. Sie werden uns kund durch das Bewußtſein. Demnach unterſcheiden wir zwei Arten der Anſchauungsvermittelung: a) von ſolchen Stoffen, welche ſinnlich vorführbar ſind; b) von ſolchen Stoffen, welche nicht ſinnlich vorführbar ſind. In beiden Fällen verhält ſich die Seele perzipierend, ſei es nun unmittelbar (ſinnlich), oder mittelbar (phantaſiemäßig). Das Reſultat iſt immer eine konkrete Vorſtellung oder Anſchauung. Hierbei darf der Unterricht aber nicht ſtehen bleiben. Die Anſchauungen bilden gleichſam nur das Rohmaterial, welches umgeformt, veredelt und zu höheren Gebilden verarbeitet werden muß. Dies geſchieht durch das Denken. (II. Lehroperation). Es beginnt damit, daß zwei oder mehrere Dinge und Vorgänge miteinander verglichen werden, ſei es, um die gemeinſamen Merkmale zu erfaſſen, ſei es, um die Beziehung der Objekte zu einander (kauſale oder andere) zu erkennen. Alſo iſt der erſte Akt des Denkens das Vergleichen. Der zweite Akt beſteht darin, daß das Gemeinſame, — die gefundenen gemeinſamen Merkmale oder die erkannte kauſale oder andere Beziehung — zuſammengefaßt beziehungsweiſe klar erfaßt und in der Form eines Begriffswortes, oder einer Regel, einer Maxime, eines Spruches u. ſ. w. ausgedrückt wird. Iſt nun auch der Begriff ſeinem Inhalte nach fix und fertig, ſo iſt er doch ſeinem Umfange nach noch beſchränkt, da er nur zwei

konkrete Fälle umfaßt. Er bedarf daher der Erweiterung. Überdies muß er inhaltlich erprobt, befeſtigt und geläufig gemacht werden. Beides geſchieht dadurch, daß neue, vielleicht fremdartig ſcheinende Beiſpiele vorgeführt werden, damit der Schüler ſich übe, das vorhin gelernte allgemeine, welches auch in dieſen Beiſpielen ſteckt, leicht und ſchnell wiederzuerkennen. Das iſt die ſogenannte Anwendung des Begriffs. (III. Lehroperation.)

In der ſchulgerechten Durcharbeitung der Lehrſtoffe treten ſomit drei Hauptoperationen (Hauptſtadien) hervor:

1. Das **Anſchauen** (empiriſche Auffaſſen) des konkreten Stoffes — inkl. **Einprägen** desſelben;
2. **Denken** (begriff-erzeugendes) **Betrachten** dieſes Stoffes (Abſtrahieren, theoretiſches Reflektieren) zur Heraushebung einzelner allgemeiner Gedanken (Begriff, Regel, Maxime, Spruch u. ſ. w.), — inkl. **Einprägen** dieſer abſtrahierten Wahrheiten;
3. das **Anwenden** des gewonnenen Begriffes (praktiſche Reflektieren), inkl. **Schlußreproduktion** des Ganzen in irgend einer Form.

Da es Hauptoperationen ſind, ſo iſt es wichtig, ihren logiſch-pſychologiſchen Charakter deutlich zu erfaſſen.

Die nachfolgende überſichtliche Skizze will dazu behülflich ſein:

I. Anſchauen.

Objekt: konkrete Dinge, Eigenſchaften und Vorgänge — aus der körperlichen oder geiſtigen Welt.

Tätigkeit: wahrnehmen oder empiriſches Auffaſſen, perzipieren — ſei es unmittelbar (ſinnlich), oder mittelbar (phantaſiemäßig z. B. bei Erzählungen u. ſ. w.

Reſultat: eine konkrete Vorſtellung oder Anſchauung.

II. Denken.

Objekt: zwei (oder mehrere) konkrete Dinge oder Vorgänge, die miteinander verglichen werden ſollen, — (im Unterricht: ein neugelerntes Objekt und ein bereits bekanntes);

oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren (kauſale oder andere) Beziehung zu einander erkannt werden ſoll.

Tätigkeit: vergleichen, das Gemeinſame erfaſſen, oder aber: die kauſale ꝛc. Beziehung zwiſchen zwei Objekten ſuchen; beides in einem Ausdruck: abſtrahieren, im Beſondern das Allgemeine erkennen.

Reſultat: eine abſtrakte Vorſtellung, Begriff (vielleicht zunächſt ein naturwüchſiger, unvollkommener, dann der logiſche, vollkommene) — ſei es in der Form eines Begriffswortes, oder einer Regel,

einer Maxime, eines Spruches u. ſ. w. — allgemein ausgedrückt: Erkenntnis, Einſicht.

III. **Anwenden.**

Objekt: neue konkrete Objekte (Beiſpiele), in welchen das bereits gelernte Allgemeine (Begriff, Regel u. ſ. w.) wieder erkannt werden ſoll.

Tätigkeit: inſofern ein neues Konkretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, iſt die Tätigkeit beinahe dieſelbe wie bei II.; — weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieſes Bekannte dem ſuchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — ſo ſagt man: die Gedankenbewegung geht jetzt vom Allgemeinen zum Beſondern, und inſofern iſt dieſe Tätigkeit die Umkehrung der vorigen. —

Reſultat: Erprobung, Befeſtigung, Erweiterung und Geläufigmachung der (bei II.) gewonnenen abſtrakten Vorſtellung (Begriff, Regel, Maxime u. ſ. w.*)

Das Enchiridion hat es lediglich mit dem konkreten Stoffe dieſes Gebietes zu tun und zwar ſeinem letzten Zwecke nach mit dem Einprägen desſelben. Hier bezweckt es aber nicht bloß eine Erleichterung der Einprägungsarbeit, ſondern auch eine intenſiv höhere, wertvollere Leiſtung, nämlich ein ſolches Behalten, daß die Vorſtellungen auch für die denkende Verarbeitung möglichſt disponibel ſind. Die Eigentümlichkeit ſeines Hülfsdienſtes wird ſich am kürzeſten charakteriſieren laſſen, wenn wir die abweichenden Verfahrungsweiſen daneben ſtellen. In methodiſcher Beziehung war und iſt das Enchiridion ein Abſagebrief, ein zwiefacher. Einmal proteſtiert es wider jene althergebrachte, hypermechaniſche Methode, welche beim Repetieren auf jede Art des Abfragens verzichtet, alſo das Einprägen ausſchließlich durch Vorſagen und Nachſagenlaſſen beſorgt, oder gar in noch ſchlimmerer Ausartung die Memorierarbeit faſt ganz dem häuslichen Fleiße der Schüler aufladet. Zum andern wird auch diejenige

*) Eine genauere Betrachtung dieſer drei Hauptoperationen würde zeigen, daß man bei der erſten wie bei der zweiten zwei Akte unterſcheiden kann. Die erſte Hauptſtufe zerfällt dann in:

a) einleitende Vorbeſprechung (zur Anknüpfung an das bereits Bekannte),

b) Darbietung des Neuen;

die zweite in

a) Vergleichen (Urteilen),

b) Zuſammenfaſſen (Begriffsbildung).

Zählt man nun (mit Ziller) anſtatt der erſten beiden Hauptoperationen ihre vier Unterakte, ſo ergeben ſich insgeſamt fünf formale Stufen.

Methode abgewiesen, welche zwar beim Repetieren das Abfragen zu Hülfe nimmt, aber auf die Form der Fragen keinen Fleiß verwendet, also vorwiegend mit sog. Abwicklungsfragen und zerpflückenden dürftigen Notizfragen sich behilft. Das Enchiridion geht nämlich von der psychologischen Ansicht aus, daß das Denken eine der Haupthülfen des Gedächtnisses ist, und darum beim Einprägen Wiederholen und Denken sich die Hand reichen müssen. Daraus folgt dann für unsern Fall: die Repetitionsfragen müssen soviel als nämlich judiziöser Art sein, d. h. solche Fragen, welche den gemeinten Stoff unter einen begrifflichen Gesichtspunkt stellen. Würde z. B. gefragt: „Was tat Potiphars Weib nach Josephs Weigerung?“ so wäre das eine bloße Abwicklungsfrage. Lautet dagegen die Frage: „Wie rächte sich die verführerische Schlange?“ so wird die Tat unter den Begriff der Rache gestellt, und durch die bildliche Bezeichnung der Verführerin tritt sogar ein zweiter höherer Gesichtspunkt mit auf. Von den Zerpflückungsfragen sind die judiziösen außerdem noch dadurch scharf geschieden, daß sie eine längere Antwort fordern, in der Regel eine solche, die mehrere Sätze umfaßt.

Um deutlich zu erkennen, was die judiziöse Form der Repetitionsfragen für das Behalten des Stoffes zu leisten vermag, braucht man sich nur darauf zu besinnen, was die logische Einteilung für denselben Zweck leistet. Bei einer solchen Disposition spricht nämlich jede Abschnitts-Überschrift eine Reflexion, ein Judizium (Urteil) aus; sie ist also ihrem Wesen nach dasselbe, was eine judiziöse Frage ist, nur abgekürzt und nicht in Frageform ausgedrückt. Die einzelne Überschrift hält vorab den Stoff ihres Abschnittes begrifflich zusammen; und die Überschriften insgesamt halten durch das zwischen ihnen bestehende logische Band die ganze Geschichte zusammen. Was nun die Teil-Überschriften als Oberfragen begonnen haben, das setzen die judiziösen Unterfragen innerhalb jedes Abschnittes fort: sie durchflechten den geschichtlichen Stoff mit geistigen Verbindungsfäden; denn logisch teilen heißt zugleich logisch verknüpfen. So gewinnt denn das Einprägen durch diese Ober- und Unterfragen zweierlei Hülfen: einmal die Erleichterung, welche Ratichs Forderung des „stücklichen“ Lernens im Sinne hat, — wodurch also das Abfragen überhaupt (als Zerteilen) gerechtfertigt ist; und sodann die positive Verstärkung, welche die judiziöse Form der Fragen bringt, indem nun die Teile, welche sonst bloße Stücke sein würden, in organisch verbundene Glieder verwandelt werden. Während auf das mechanische Einlernen das bekannte Dichterwort sich anwendet:

Die Teile hat man in der Hand,
Fehlt leider nur das geistige Band, —

charakterisiert sich das denkende Memorieren dadurch, daß der Schüler

das eine samt dem andern gewinnt. So oft nun eine Lektion in solcher Weise repetiert wird, so oft treten die beiderlei Hülfen — Erleichterung und Verstärkung — in Wirksamkeit.*)

Nebenbei sei noch auf eine besondere Eigentümlichkeit der Enchiridions-Fragen aufmerksam gemacht. Dieselben sind so formuliert, daß die Geschichte auch nach diesen Fragen gelesen werden kann. Dies bringt den Vorteil, daß nun das Lesen gleichsam aus einem Monolog in einen Dialog verwandelt wird, also an Belebung gewinnt. Wer da weiß, wie viel bei jeder Schularbeit die Steigerung des Interesses wert ist, der wird ohne Zweifel auch diesen Dienst des Enchiridions willkommen heißen, und das um so mehr, da nun auch beim Lesen die Memorierkraft der judiziösen Frageform sich bethätigen kann. — Wie man verstehen wird, ist hier zunächst an das Lesen in der Schule gedacht. Nehmen wir nun an, daß die Schüler das Enchiridion in den Händen haben, so können die genannten Vorteile auch dem repetierenden häuslichen Lesen zu gute kommen. Überdies kann dann das Büchlein auch beim schriftlichen Reproduzieren benutzt werden; und diejenigen Schulen, welche sich wesentlich mit auf das schriftliche Repetieren stützen müssen, weil dem Lehrer zum mündlichen die Zeit fehlt, werden diesen Dienst zu schätzen wissen.**)

---

*) Hie und da wird man im Enchiridion ausnahmsweise auch eine bloße Abwickelungsfrage angewandt finden, aber nur behufs einer bequemen Überleitung. Unvermeidlich sind freilich die Abwickelungsfragen auch da, wo nach etwas Zuständlichem zu fragen ist (z. B. bei der Tempeleinrichtung), und wo es sich um Naturvorgänge handelt (z. B. bei der Schöpfung). —

Warum stellenweise auch reine Reflexionsfragen eingeschoben sind, ergibt sich aus dem Zusammenhange.

**) In einer früheren Rezension fand sich die Bemerkung, Rezensent könne sich nicht recht vorstellen, wie ein Lesen der Geschichte nach Fragen möglich sei. Offen gestanden, ist mir nicht recht verständlich, warum es Schwierigkeit macht, sich das Lesen nach Fragen vorzustellen. Doch will ich das Verfahren an einem Beispiele zeigen. Nehmen wir die Geschichte: Salomo wird König. Ich werde die Fragen und die gelesenen Antworten nebeneinander stellen.

Fr.: Woraus ist zu erkennen, mit welcher Gesinnung Salomo sein Amt antrat?

Antw.: Salomo saß nun auf dem Thron seines Vaters David, und er hatte den Herrn lieb und wandelte nach den Sitten seines Vaters Davids. Und der König ging hin gen Gibeon daselbst zu opfern; und der Herr erschien Salomo im Traum und sprach: Bitte, was ich dir geben soll? Salomo sprach: Mein Gott, du hast u. s. w. — bis: denn wer vermag dies dein mächtiges Volk zu richten?

Damit sind aber die Hülfsdienste, welche das Enchiridion zu leisten vermag, noch keineswegs erschöpft. Eine ganze Gruppe dieser Dienste ist bis jetzt noch nicht zur Sprache gekommen.

Eins fällt schon sofort in die Augen, nämlich dies, daß die judiziöse Form der Fragen auch ein reicheres und tieferes **Verständnis** der Geschichten erschließt. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, in welchem Maße dies geschieht, braucht der Lehrer nur bei irgend einer Geschichte, namentlich bei einer der schwierigeren oder gehaltvolleren, die Einteilung und die Unterfragen durchzusehen. Vor allem ist es die Innenseite der Geschichte, welche aufgedeckt wird, also einerseits der psychologische Untergrund der handelnden Personen — ihre Überlegungen, Motive und Absichten — und andrerseits der Kausalzusammenhang der Ereignisse. Mit allem Fug könnte daher das Enchiridion auch ein Handbuch der elementaren **Bibelerklärung** heißen, und zwar ein solches, das dazu mit zwei seltenen Eigenschaften ausgestattet ist: einmal kann es sich durch seine gedrängte **Kürze** empfehlen, zumal im Vergleich zu der auf diesem Gebiete gewohnten Breite, und zum andern treten die dargebotenen begrifflichen Gedanken so auf, daß sie das **selbsttätige** Nachdenken in Bewegung bringen.

Weiter enthält das Büchlein eine Handreichung, die den Lehrer selbst angeht und darum an dieser Stelle nur andeutungsweise berührt werden kann. Die oben bezeichneten Vorteile beim Einprägen, die Erleichterung und die intensiv höhere Leistung, sind nicht so wohlfeil zu haben, wie es vielleicht scheinen mag. Sollen dieselben vollaus, ohne Abzug, erreicht werden, dann entstehen auch höhere Anforderungen an die **persönliche**

Fr.: Wie hat der Herr sein Gebet erhört?

Antw.: Das gefiel dem Herrn wohl, und er sprach: Weil du solches bittest und bitteſt nicht u. s. w. — bis: so will ich dir auch geben ein langes Leben.

Fr.: Welchen schwierigen Rechtshandel sollte Salomo entscheiden?

Antw.: Zu der Zeit kamen zwo Weiber zum Könige und traten vor ihn. Und das eine Weib sprach: Ach, mein Herr, u. s. w. Das andere Weib sprach: Nicht also u. s. w. — bis: **dein** Sohn ist tot und **mein** Sohn lebet.

Fr.: Warum war die Entscheidung schwer? — (Reflexionsfrage.)
U. s. w.

Obwohl die Fragen eigentlich auf ein **freies** Antworten berechnet sind, so lassen sie doch, wie man sieht, auch stets eine Antwort nach dem Wortlaut des Textes zu.

Lehrtätigkeit, an die Präparation. Einmal muß der Lehrer sich auf die judiciöse Frageform ernstlich einüben, da das bloße Wollen noch nicht hinreicht zum rechten Vollbringen, auch darauf sich einüben, den sprachlichen Ausdruck der Fragen zu wechseln, damit die Schüler immer von neuem zu scharfem Aufmerken genötigt werden. Überdies aber — und das ist noch unerläßlicher — muß das anschauliche Vorführen der Geschichte (durch Vortrag und eingeflochtene Unterredung) so geschehen, daß die judiziösen Gesichtspunkte, welche nachher die Repetitionsfragen hervorheben wollen, den Schülern schon im voraus einigermaßen vertraut werden; denn geschähe dies nicht, so würden manche Fragen mutmaßlich einem Teile der Schüler nicht sofort genügend verständlich sein.*) Nun fordert aber das Enchiridion nicht bloß jene zweierlei Präparationsarbeiten, sondern bietet auch, wie jeder erproben kann, dafür gerade die Handreichung, welche der Lehrer wünschen muß.**)

Eine genaue Anweisung zur Benutzung des Büchleins findet sich in der methodischen Begleitschrift: „Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte“ (Gütersloh, C. Bertelsmann), welche in kurzem ebenfalls in neuer Auflage erscheinen wird. Vielleicht entschließe ich mich, jene Abhandlung nicht wieder separat, sondern mit verschiedenen andern religionsunterrichtlichen Aufsätzen, die früher im Ev. Schulblatt erschienen sind, zusammen in einer größeren Schrift herauszugeben.

Die psychologische Begründung der betreffenden methodischen

---

*) Hier wird also schon vom Einprägen her klargestellt, daß zum anschaulichen Vorführen einer Geschichte mehr didaktische Kunst gehört, als die üblichen methodischen Lehrbücher anzunehmen pflegen.

**) Am Schlusse dieser Anzeige werde ich zur Probe einige Lektionen aus dem Enchiridion mitteilen. Der Leser wird dann Gelegenheit haben zu prüfen, ob er sich von dem Schriftchen eine nützliche Hülfe versprechen kann oder nicht. Bei dem bloßen Besehen könnte freilich leicht eine Selbsttäuschung mit unterlaufen. Wer daher Lust hat, die Prüfung zu verschärfen, dem glaube ich ein gutes Mittel dazu an die Hand geben zu können. Es ist folgendes. Bevor er die unten mitgeteilten Proben angesehen hat, möge er sich daran geben, selber zu den betreffenden Geschichten die logische Einteilung nebst den Fragen zu entwerfen. Ist er damit fertig, so halte er die beiderlei Arbeiten vergleichend nebeneinander und sehe zu, welche derselben am meisten den gestellten Anforderungen entspricht. (Die sechs Anforderungen an die Einteilung sowie die verschiedenen Anforderungen an die Fragen sind oben bestimmt angegeben.) Glaubt er dann, seinem eignen Entwurfe den Vorzug zusprechen zu dürfen, so wird ihm meine Handreichung entbehrlich sein. Freilich darf er nun auch die Mühe nicht scheuen, sich selber ein Frageheft auszuarbeiten; denn von seinem bloßen Können würden die Schüler doch noch nicht gebührenden Nutzen haben.

Grundsätze hat der Verfasser geliefert in der Schrift: „Denken und Gedächtnis, eine psychologische Monographie“ (9. Aufl., Gütersloh 1904), — speziell für den biblischen Geschichtsunterricht S. 112—139.

Wie es in der Welt Brauch ist, hat das Enchiridion auf seinem Lebenswege durch böse und gute Gerüchte gehen müssen. Als es vor 20 und einigen Jahren seinen Lauf begann, herrschten in den Seminaren und in den Schulen die Regulative. Ihren Anhängern kam das Enchiridion nicht gelegen. Denn einmal widersprach es der Ansicht, welche das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten für die Krone des Lernens in diesem Fache hielt und darum ein Präsenthalten aller behandelten Geschichten forderte; und zum andern und noch mehr protestierte es gegen alle Arten und Formen des mechanischen Einlernens. So erfanden denn die einen, — dieweil sie selber bis an den Hals im mechanischen Treiben stecken, aber diese Blöße gern verdecken wollten — die Einrede: das Enchiridion verleite zum mechanischen Lernen. Die Gescheiteren, die gut einsahen, daß man sich mit einer solchen Behauptung lächerlich machen würde, versuchten es dagegen mit dem gerade entgegengesetzten Einwande: die Frageform des Enchiridions sei für die Schüler zu schwierig. Mit dieser Klage hätte ich mich eher zufrieden geben können, da damit wenigstens bewiesen war, daß das Enchiridion nicht ein mechanisches, gedankenloses Lernen begünstige; nur hätte der Kritiker hinzufügen müssen: daß jene Frageform für diejenigen Schüler zu schwer wäre, welche an die gebräuchlichen Zerpflückungs- und bloßen Abwickelungsfragen gewöhnt seien; und daß die Seminarzöglinge leider nicht auf die bessere Frageweise eingeübt würden. Eine bekannte pädagogische Autorität, der Schulrat Dr. Kellner in Trier, sprach dagegen schon bei der ersten Auflage des Enchiridions in einer Rezension das Urteil aus: er würde sich freuen, wenn er in den ihm unterstellten Schulen das Enchiridion in der Hand jedes Schülers sähe. Auch der Evangelische Oberkirchenrat in Preußen hat damals die Provinzial-Konsistorien auf das Enchiridion aufmerksam gemacht und dasselbe angelegentlich empfohlen.

Hier mögen zur Probe einige Beispiele folgen: drei Geschichten aus dem Alten Testament, drei aus dem Leben Johannes des Täufers und drei aus dem Leben Jesu.

1. Elisa und der syrische Feldhauptmann.

A. Ein vornehmer Kranker.

1. a) An welcher Krankheit litt der syrische Feldhauptmann?
   b) Wie ward er auf den Boten Gottes in Israel aufmerksam?
2. Wie gedachte Naeman bei demselben Hülfe zu suchen?

B. Die Glaubensprüfung. („Kann Wasser ꝛc.“)

3. Zu welcher Glaubenstat forderte Elisa ihn auf?
4. Warum wollte Naeman dem Rat Elisas anfangs nicht folgen?

C. Die Glaubenserkenntnis. (Nicht Wasser, sondern ꝛc.)

5. Wodurch kam er aber zu einem beſſern Entſchluſſe?
6. Zu welcher Glaubenserkenntnis kam Naeman durch ſeinen erſten Glaubensgehorſam? (Weish. 16, 12.)
7. a) Wie wollte er ſich gegen Eliſa dankbar beweiſen?
   b) Wie lehnte Eliſa das Geſchenk ab? (Warum? Matth. 10, 8; 1. Kor. 9, 12—14.)

D. Der Geiz — ein geiſtiger Ausſatz. (1. Tim. 6, 9. 10.)

8. a) Zu welchem Betruge ließ ſich Gehaſi durch ſeinen Geiz verleiten?
   b) In welche zweite Lüge verſtrickte ihn die erſte? (1. Tim. 6, 9. 10.)
9. a) Welches Urteil mußte er darum hören?
   b) Was hat er ſtatt Naemans Güter empfangen?

2. Eliſa im Kriege wider die Syrer.

A. Die Syrer wollen einen Propheten fangen.

1. a) Welche Kriegspläne machte der ſyriſche König?
   b) Auf welche Weiſe wurden dieſe Anſchläge immer vereitelt?
2. Wo ſuchte der König die Urſache davon?
3. Wie erfuhr er den wahren Grund?
4. Was tat er, um zuerſt ſeinen ſtärkſten Gegner aus dem Wege zu räumen?

B. Der Prophet fängt die Syrer.

5. Wie erfuhr Eliſa die Gefahr?
6. Wie tröſtete er den verzagten Diener? (Pſ. 34, 8.)
7. Wodurch wurde der Diener von Eliſas Verſicherung überzeugt?
8. a) Auf welche Weiſe gab der Herr die Feinde in Eliſas Hand?
   b) Wie brachte Eliſa ſie in die Gewalt ſeines Königs?
9. Wie ließ Eliſa die Gefangenen behandeln?
10. Welchen Eindruck machte dieſe Geſchichte auf die Syrer? (2. Kön. 6, 23.)
11. Wer war in dieſem Kriege Israels „Wagen und Reiter“ geweſen? (2. Kön. 13, 14; Pred. Sal. 9, 13—16.)

3. Jonas und die aſſyriſche Hauptſtadt.

A. Scheu vor dem Prophetenamt.

1. Welchen Auftrag erhielt Jonas von Gott?
2. Wie nahm Jonas dieſe Miſſion an?

B. Erlernung des Prophetenſinnes.

3. a) Wie erfuhr er auf dem Meere die Hand des Herrn?
   b) Wie ſah er ſein Unrecht ans Licht gebracht?
4. Wie übergab er ſich jetzt (mit ſeiner Schuld) gänzlich in Gottes Hand?
5. Wie erfuhr er im Meere Gottes Barmherzigkeit?
6. a) Wie wurde er zum zweiten Male in den Miſſionsdienſt berufen?
   b) Wie führte er jetzt den Auftrag aus?

C. Die Wirkung der Predigt.

7. Wie nahmen die Einwohner Ninives die Predigt auf?
8. Wie hat Gott die Buße der Leute angeſehen?

D. Eine neue Prophetenlektion.

9. Wie zeigte es ſich, daß Jonas die Güte und Langmut Gottes noch immer nicht völlig verſtand?
10. Wie lernte Jonas ſein Unrecht einſehen?
11. Was hat der Herr Jeſus von Jonas und den Leuten zu Ninive geſagt? (Matth. 12, 38—41.)

4. Johannes tritt als Vorbote des Heilandes auf.

A. Bußpredigt an alle.

1. Wann wurde Johannes von Gott zu ſeinem Prophetendienſt berufen?
2. In welcher Gegend predigte er?
3. Welches war die Summa (der Hauptinhalt) ſeiner Predigt?
4. Wodurch mußten diejenigen, welche ihm in ihrem Herzen recht gaben, dies bezeugen?
5. Mit welchen Worten hatte ſchon Jeſaias dieſe Vorbereitung auf den Heiland geweisſagt?
6. Welchen Eindruck machten des Johannes Predigten auf die Leute?
7. Wodurch war Johannes auch äußerlich dem Propheten Elias ähnlich? (2. Kön. 1, 7. 8; — Mal. 4, 4—6; — Matth. 11, 7—14.)

B. Warnung der Unbußfertigen.

8. Wie ſtrafte Johannes diejenigen, welche wähnten, der Buße nicht zu bedürfen? (Luk. 7, 29—31. 33. 34; Matth. 21, 24—27.)

C. Mahnung an die Getauften: Bürger, Zöllner, Militärperſonen.

9. Welchen Rat gab er den Leuten, welchen es mit ihrer Sinnesänderung ein rechter Ernſt war? (1. Joh. 3, 16—18.)

10. Was empfahl er den Zollpächtern, die sich bekehren wollten?
11. Was riet er den Kriegsleuten, die sich zum kommenden Himmelreich bereiten wollten?

D. Hinweisung auf die (rechte) Geistestaufe.

12. Welches Zeugnis legte Johannes ab, als man ihn für den verheißenen Christus hielt?

5. Jesus wird von Johannes getauft.

A. Jesu Zeugnis über Johannes Taufe.

1. Wodurch hat Jesus tatsächlich bezeugt, daß Johannes Taufe von Gott geordnet sei?
2. Warum weigerte sich Johannes, ihn zu taufen?
3. Woraus erkannte Johannes, daß es so für Jesum geziemlich sei? (Matth. 20, 22; Luk. 12, 49. 50; Ps. 69, 2. 3.)
4. Wie erhalten wir durch Jesu Tat und Wort:
   a) einen Blick in die Bedeutung der Taufe, und damit zugleich
   b) einen Fingerzeig zur tieferen Auffassung seines Erlösungswerkes? (Vergl. die vorhin angeführten Sprüche.)

B. Gottes Zeugnis über Jesum.

5. Wie erhielt Johannes gewisse Zeugnisse, daß er den getauft hatte, welcher selber mit dem heiligen Geist taufen sollte:
   a) durch die Taufe vom Himmel? (Vgl. Hebr. 1, 9.)
   b) durch die Stimme vom Himmel? (Joh. 1, 33. 34.)

6. Der Tod Johannes des Täufers.

A. Welt und Wahrheit — (berühren sich nur in W — eh).*)

1. Wer war zu jener Zeit römischer Statthalter in der Provinz Galiläa?
2. Wie war dieser Herodes mit jenem verwandt, welcher die Kinder zu Bethlehem töten ließ?
3. Welche Sünde hatte Herodes in seinem Familienleben begangen?
4. Wie war ihm dieselbe durch Johannes vorgehalten worden?
5. Welche Folge hatte diese freimütige Bußpredigt?
6. Wie weit ging der Haß der Herodias gegen ihn?
7. Warum konnte sie ihren Willen noch nicht durchsetzen?

B. Letzte Hinweisung Johannes auf den Heiland.

8. Welche Botschaft sandte Johannes aus dem Gefängnisse zu Jesu?
9. Auf welches alttestamentliche Zeugnis (Kennzeichen) wies Jesus hin? (Jes. 61, 1. 2; K. 34, 4—6. 8. 10.)
10. Welches Zeugnis legte Jesus nachher über Johannes ab? (Matth. 11, 7—15.)

C. Ein Hoffest kostet dem letzten Propheten das Leben.

11. Wie fand die Herodias eine willkommene Gelegenheit, ihren Racheplan wider Johannes auszuführen?
12. Welchen teuflischen Rat gab sie ihrer Tochter?
13. a) Wie brachte sie ihre Bitte vor?
    b) Warum mußte sie „eiligst" zum Könige gehen und fordern, daß die Bitte „jetzt, sogleich" erfüllt werde?
14. Warum gab der König seinem bessern Gefühle, das er wirklich hatte, nicht nach?
15. Welches war des Johannes Ende in dieser Welt?
16. Welchen Sünden ist dieser letzte Prophet des Alten Bundes zum Opfer gefallen?
17. Wie haben seine Jünger ihm auch noch nach dem Tode ihre Liebe bezeugt?

D. Die Angst des Mörders.

18. Woraus ist zu erkennen, daß Herodes seitdem von seinem Gewissen geängstigt wurde?
19. Wo hat dieser Herodes den Herrn Jesum noch selbst gesehen?

7. Die Heilung des Blindgeborenen und das Gericht der Selbstverblendeten.

A. Eines Blinden erster (sonniger) Sonntag.

1. Was für einen Unglücklichen traf

*) Wie der Leser merken wird, ist hier eine Sentenz als Überschrift verwendet worden. Es kommt dies nur einmal vor. Dieses Beispiel mag darauf aufmerksam machen, daß es noch häufiger hätte geschehen können. Es ist nicht zu verkennen, daß treffende kurze Sinnsprüche, wenn sie an die passende Stelle gebracht werden, sehr nützliche Dienste leisten können. Im Drucke wollte ich jedoch nicht gern mehr Beispiele dieser Art anbringen, einmal um alles Auffällige zu vermeiden, und zum andern, weil meine Auswahl vielleicht nicht jedem zugesagt haben würde. Hier muß jeder nach seinem individuellen Sinn und Geschmack verfahren. — Vielleicht interessiert es die Leser, wenn ich noch bemerke, daß das obige Diktum von einem deutschen Philosophen, Schopenhauer, stammt, (aus dessen Schrift: „Parerga und Paralipomena"). Wörtlich lautet es dort: „Welt und Wahrheit haben nur das W gemein."

Jesus einst auf seinem Gange durch Jerusalem?
2. Wie forschten die Jünger nach dem Grunde dieses schweren Leidens?
3. Welchen Aufschluß erhielten sie?
4. Wie wurden Gottes Liebesgedanken und Jesu Herrlichkeit zugleich an dem Blinden offenbar?
5. Was für ein Gerede entstand dadurch unter den Nachbarn?
6. An welchem Tage war die Heilung geschehen?

B. Des Blindgebornen Zurechtweisung der Selbstverblendeten.

7. Wie zeigten etliche Nachbarn ihre Feindschaft gegen Jesum? (Joh. 9, 13.)
8. Wie suchten die Ratsherren den Blinden auszuforschen? (In welcher Absicht?)
9. Wie erzählte ihnen dieser den Hergang?
10. Wie zeigte sich, daß die Ratsherren doch nicht alle eines Sinnes waren? Woran wollten die einen erkennen, daß Jesus kein Prophet sei? Woraus schlossen die andern, daß Jesus kein sündiger Mensch sei?
11. Welches Bekenntnis legte der Geheilte ab?
12. Warum ließ man auch seine Eltern noch vorfordern?
13. Welche Frage legte man ihnen vor?
14. Auf welche Weise suchten die Eltern sich aus der Sache zu ziehen?
15. Was bewog sie dazu?
16. Wie versuchten jetzt die Ratsherren, den Sohn einzuschüchtern?
17. Welches unbestreitbare Wissen setzte er ihrem vorgeblichen Wissen entgegen? (Welches ist gewisser?)
18. Was versuchten sie nun, um ihn auf Widersprüchen zu ertappen?
19. Wie wußte er ihre List und Heuchelei ans Licht zu ziehen?
20. Wie trat jetzt ihre wirkliche Gesinnung an den Tag?
21. Mit welcher runden Antwort hat er ihnen vollständig den Mund gestopft?
22. Wodurch bewiesen sie, daß sie darauf nichts mehr zu erwidern vermochten?

C. Des Geheilten rechter Sonntag.

23. Wie erfüllte sich an diesem treuen Bekenner Jesu das Wort: „Wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe" —?
24. Welches Wort ist an den feindseligen Pharisäern immer mehr erfüllt worden? (Matth. 25, 29.)
25. Mit welchen Worten bezeichnete Jesus hier diese Doppelwirkung seines Kommens in die Welt? (Vgl. Luk. 2, 34.)
26. Wie vermahnte er noch die Pharisäer, welche ihre Verblendung nicht einsehen wollten?

8. Die Gleichnisse von der Freude der himmlisch Gesinnten über einen reuigen Sünder. (Luk. 15.)

1. Bei welchem Anlaß erzählte Jesus diese drei Gleichnisse? (Luk. 15, 1—3.)
2. Welchen Bescheid hatte er früher auf denselben Vorwurf gegeben? — (Matth. 9, 9—13.)

a) Das verlorene Schaf:

3. Welche Mühe gibt sich ein Hirte um ein verlorenes Schaf?
4. Wie äußert er seine Freude beim Wiederfinden?
5. Welche Freude der Himmelsbewohner wird hierdurch abgebildet?

b) Der verlorene „Groschen":

6. Welche Sorge und Mühe giebt sich der Mensch um verlorenes Geld?
7. Wie gibt er seine Freude beim Wiederfinden kund?
8. Welche Freude der Engel ist hierdurch abgebildet?

c) Das verlorene Kind:

9. Welche Hauptpersonen kommen in diesem Gleichnisse vor?

A. Die Verirrung.

10. In welche arge Verirrung fiel der jüngste Sohn?
11. Wie vergeudete er sein Erbteil?

B. Die Buße.

12. Wodurch kam er zur Erkenntnis seiner Schuld? (Matth. 5, 3.)
13. Wie äußerte sich seine Reue? (V. 4.)
14. Wie entschloß er sich zur Umkehr? (V. 6.)

C. Die Vergebung.

15. Wie nahm der Vater den reuig Heimkehrenden auf?
16. Wie demütigte sich der Sohn?
17. Wie gab sich die Freude des Vaters über das Wiederfinden des verlornen Kindes kund?

D. Ein „Gerechter" ohne Liebe.

18. Wie erfuhr der älteste Sohn die Heimkehr des Bruders?
19. Wie offenbarte sich seine lieblose, pharisäische Gesinnung?
20. Welche herzliche Ermahnung richtete der Vater noch zuletzt an ihn?
21. Wer ist in dem Vater dieser Söhne abgebildet?
22. Welche Gesinnung ist in dem Bilde des ältesten Sohnes dargestellt?
23. Woran mag ein jeder bei dem verlorenen und wiedergefundenen Sohne gedenken? (Röm. 3, 23. 24.)

9. Jesus vor Pilatus.

A. Erste (unbestimmte) Anklage — und ihre Abweisung.

1. Wohin wurde Jesus bei Tagesanbruch geführt?
2. Warum blieben die Ratsherren und der Volkshaufe draußen stehen?
3. Wie erkundigte sich Pilatus nach ihrer Anklage wider Jesum?
4. a) Welche unbestimmte Beschuldigung brachten sie zuerst vor?
   b) Warum drückten sie sich so unbestimmt aus? Was hofften sie?
5. a) Welche Meinung mußte Pilatus dadurch über Jesum bekommen?
   b) Wie wies er deshalb die Anklage ab? (Vgl. Apg. 18, 12—16.)
6. a) Warum wollten sie sich damit nicht zufrieden geben?
   b) Wie hätten sie ihren Haß wider Jesum dann nur auslassen können? (Joh. 9, 34.)
7. Welches Wort Jesu (über sein Lebensende) begann jetzt in Erfüllung zu gehen? (Matth. 20, 18. 19.)

B. Zweite (bestimmte) Anklage — und anfängliche Freisprechung.

8. a) Welche bestimmte (aber erdichtete) Beschuldigung brachten sie jetzt vor?
   b) Worin bestand demnach die eigentliche Beschuldigung?
   Was hatten sie dabei absichtlich verschwiegen und verdreht? (Joh. 18, 36; vgl. Matth. 26, 52; Joh. 6, 15.)
   Welche Behauptung war rein erlogen? (Luk. 20, 22. 25.)
9. Warum war der Landpfleger genötigt, diese Anklage anzunehmen?
10. Welche Frage legte er Jesu vor?
11. a) Wie verantwortete sich Jesus gegen diese Beschuldigung?
    b) Wodurch bewies er, daß sein Königreich nicht nach dieser Weltart sei? (Vgl. Matth. 26, 52; 20, 25—28.)
12. a) Inwiefern lautete die Antwort Jesu unbestimmt? — Was hatte doch Pilatus deutlich herausgehört?
    b) Wie suchte er Jesum zu einer genaueren Erklärung zu veranlassen?
13. a) Welches freimütige Bekenntnis legte Jesus jetzt ab?
    b) Was ist erforderlich, um das Wort vom „Königreich Jesu“ verstehen zu können? (Vgl. Luk. 17, 20; Joh. 3, 3.)
14. a) Was war dem Landpfleger aus diesem kurzen Verhör schon klar geworden? Was konnte er dagegen nicht fassen?
    b) Wodurch gibt er letzteres zu erkennen?
    c) Woraus ist zu erkennen, daß er sich auch nicht bemühen mochte, es verstehen zu lernen?
15. Wie lautete Pilatus' erstes Urteil über Jesum?
16. Wie nahmen die Juden diese Freisprechung auf?
17. Wie verhielt sich Jesus dabei?
18. Wodurch setzte er den Landpfleger noch mehr in Verwunderung.

Pilatus' vier Versuche, sich aus der Sache zu ziehen.

19. Warum wollte er Jesum nicht verurteilen? Warum konnte er sich auch nicht entschließen, ihn loszugeben?

C. Erster Versuch. (Herodes.)

20. Wie versuchte er, Jesum einem andern Richter zu übergeben?
    Welche Nebenabsicht mochte er dabei haben? (Luk. 23, 12.)
21. a) Warum war es Herodes willkommen, Jesum sehen zu können?
    b) Wie verhielt sich Jesus vor diesem Fürsten?
22. Wie zeigten Herodes und seine Hofleute, daß dieser „König Israels“ in ihren Augen nichts gelte?

D. Zweiter Versuch. (Barrabas.)

23. Welche Gunst pflegte der Statthalter den Juden am Passahfeste zu erzeigen?
24. Was für einen schlimmen Verbrecher hatte er damals im Gefängnisse?
25. a) Welche Wahl stellte er den Juden? Was hoffte er dabei?
    b) Worauf gründete er diese Hoffnung? Warum ließ der „Neid“ der Obersten mehr befürchten, als hoffen?
26. Wodurch wurde Pilatus noch gewarnt, sich an Jesu nicht zu versündigen?
27. a) Wodurch wurde das Wahlurteil des Volkes irre geleitet?
    b) Wie wählte die Volksmenge?
28. a) Wie wollte Pilatus versuchen, ein milderes Urteil zu erwirken?
    b) Durch welche neue, gesteigerte Forderung ward er überrascht?
29. a) Wie wies er nochmals auf Jesu Unschuld hin?
    Wie gab er aber ihrem Unrecht schon etwas nach?
    b) Woraus hätte er merken können, daß bei diesem Haufen auf kein Mitleid zu hoffen war?
30. a) Wie suchte er ihnen die schwere Verantwortung für unschuldig vergossenes Blut eindringlich zu machen?
    b) Wie erklären sie, alle Verantwortung und Strafe auf sich nehmen zu wollen?

E. Dritter Versuch. (Geißelung, — ecce homo!)

31. a) Wodurch gab er sich den Schein, als ob er ihnen nachgeben wollte?
    b) Was hatte er eigentlich im Sinne? Warum sprach er dabei schon von der Kreuzigung?
32. a) Wie wurde der Befehl der Geißelung ausgeführt?
    b) Wie verspotteten die Soldaten die Königswürde (den Christusnamen) Jesu?
    c) Wie fügten sie zum Spott auch noch die roheste Mißhandlung?